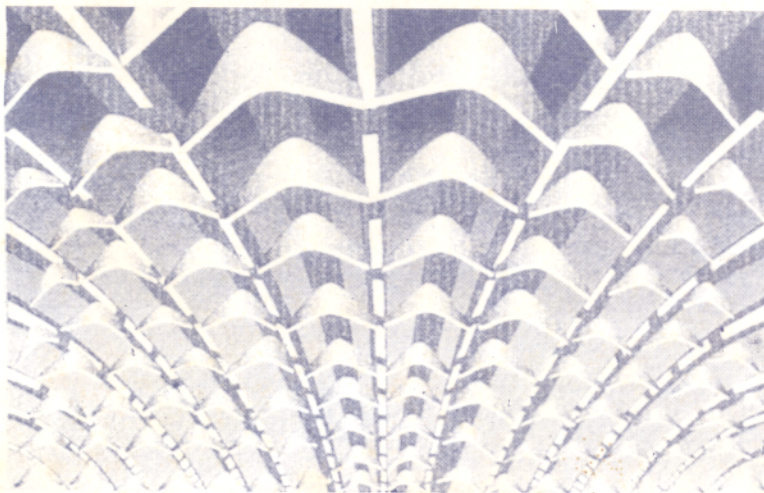


Que sais-je? Tôi biết gì?

BỘ SÁCH GIỚI THIỆU NHỮNG KIẾN THỨC THỜI ĐẠI

GUY PALMADE

Các phương pháp **SƯ PHẠM**



NHÀ XUẤT BẢN THẾ GIỚI



GUY PALMADE

*Các phương pháp
sư phạm*

Tái bản lần thứ 16 có sửa chữa, 1996

Người dịch: SONG KHA

NHÀ XUẤT BẢN THẾ GIỚI
Hà Nội 1999

Cuốn sách này, xuất bản trong khuôn khổ của chương trình hợp tác xuất bản, được sự giúp đỡ của Bộ phận Văn hóa và Hợp tác của Đại sứ quán Pháp tại nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam.

Cet ouvrage, publié dans le cadre du programme de participation à la publication, bénéficie du soutien du Service Culturel et de Coopération de l'Ambassade de France en République Socialiste du Vietnam.

- © Presses Universitaires de France, 1953. Bản tiếng Pháp.
1^{re} édition: 1953.
16^e édition corrigée, avril 1996.
- © Nhà xuất bản Thế Giới, 1999. Bản tiếng Việt.
Dịch theo nguyên bản tiếng Pháp *Les méthodes en pédagogie*
(tái bản lần thứ 16 có sửa chữa).
VN-TG - 1631162-0

MỞ ĐẦU

Nếu gọi những cách nào đó được xác định một cách có suy nghĩ để giáo dưỡng và giáo dục là "phương pháp sư phạm", thì người ta sẽ thấy ngay rằng — và cuốn sách này cũng khẳng định điều đó — hoạt động sư phạm đặt ra nhiều phương pháp khác nhau. Hơn nữa, ngay cả trong những tình huống không thể có sự lựa chọn tùy ý, người ta vẫn phải giảng dạy, giáo dục bằng một cách nào đó, đây rõ ràng là lĩnh vực của phương pháp. Khi một nhà giáo dục làm việc theo chỉ dẫn và những kinh nghiệm thực tiễn nổi bật, thì những điều này vẫn cần được xem xét lại (vì những lý do đôi khi rất mâu thuẫn), và từ đó, trên một ý nghĩa nào đó, nhà giáo dục đã lựa chọn. Mặt khác, những chỉ dẫn chính thức trong các thông tư, chỉ thị tự nó đã bao hàm sự lựa chọn rồi. Vấn đề đặt ra là lựa chọn như thế nào?

Dường như hợp lý nếu khi lựa chọn người ta dựa vào một phương pháp luận tổng quan. Phương pháp luận này phải tính đến những mục đích theo đuổi (đôi khi được diễn đạt là những mục tiêu đào tạo), nội dung đào tạo (những kiến thức người học phải lĩnh hội), đặc điểm của đối tượng đào tạo, những phương tiện có trong tay, và cuối cùng là đặc trưng của những phương pháp đào tạo và giáo dục khác nhau. Vì những nhân tố này không hề độc lập với nhau, cần phải bằng một loạt những quá trình tác động tương hỗ và những giải pháp liên tiếp tiến tới một giải pháp tối ưu.

Tuy nhiên, những nguyên tắc này dẫn đến những khó khăn rất khác nhau trong khi ứng dụng. Ở đây chúng tôi chỉ có thể gợi ra một số thôi.

Việc tìm tòi những mục đích "đào tạo - giáo dục" khó mà đạt tới sự nhất trí. Nếu người ta có thể thống nhất với nhau về mục đích thì lại có thể bất đồng khi xét đến khả năng đạt tới mục đích ấy bằng phương pháp này hay phương pháp khác, trong những điều kiện xã hội và văn hoá hiện tồn. Những mục đích được trình bày có thể ẩn chứa những mục đích không nói ra nhưng rất thực. Hoạt động sư phạm thực tế có thể tỏ ra rất khác so với những phương pháp đã ấn định. Cuối cùng điểm đạt tới giống như là kết quả của một trò chơi của những thế học hiện hữu thoả hiệp với nhau hơn là kết quả của một phương pháp luận.

Điều đó không ngăn cản được ý muốn đạt tới những phương pháp tốt hơn và việc lựa chọn vẫn là vấn đề hoàn toàn chính đáng. Lựa chọn một cách thích đáng đòi hỏi người ta phải thấu hiểu những đặc điểm của các phương pháp sư phạm cần lựa chọn. Quyển sách nhỏ này chính là để phục vụ cho sự lựa chọn ấy. Chúng tôi không nhằm trình bày ở đây một phương pháp luận để lựa chọn các phương pháp mà, một cách hạn chế hơn, chúng tôi muốn nêu bật những phương hướng khác nhau cần được phân biệt khi lựa chọn.

Tuy nhiên, trong việc này, người ta không thể chỉ dựa vào một sự mô tả giản lược. Việc trình bày những phương pháp sư phạm, nếu không phải là vô nghĩa, thì phải làm rõ những lý do mà người ta đã dựa vào, biện minh cho nó. Hơn nữa, những người theo phương pháp này hay phương pháp khác bao giờ cũng tìm mọi cách để trình bày cái hữu lý của phương pháp họ chủ trương.

Nếu xem xét kỹ các quan điểm sư phạm, người ta sẽ thấy rằng có một số lập luận luôn luôn được nhắc đến. Loại lập luận thứ nhất dựa trên những khẳng định trực tiếp (được xem như là không cần bàn cãi) liên quan đến mục đích tối hậu của nhà trường: ví dụ, trước hết, phải làm cho học sinh phát triển được những năng lực, tiếp thu được những hiểu biết hay là chủ yếu phải làm nảy nở nhân cách độc lập của con người. Loại lập luận thứ hai đề cập tới tính hiệu quả của giáo dục. Trong trường hợp này, người ta chủ yếu chứng minh rằng học sinh sẽ học tốt hơn nếu áp dụng

phương pháp này hơn là với phương pháp khác. Cố nhiên, người ta có thể lên án một số cách làm kém hiệu quả. Loại lập luận thứ ba được xây dựng xung quanh những khái niệm về tính hiện thực và tính bất khả thi: một phương pháp trên lý thuyết có thể là khả quan nhưng trong điều kiện kinh tế, văn hoá, xã hội hiện tồn lại không thể phát huy được. Tuy nhiên, nếu nghiên cứu các luận văn ấy trong tổng thể của nó, chứ không phải qua từng phần tách rời, chúng ta sẽ thấy vô số những luận điểm, chứng minh, ví dụ, chứng lý lằng nhằng mà người ta đã dựa vào đó, phát triển lên để xây dựng quan điểm của mình.

Một sự nghiên cứu như thế có nguy cơ đem đến cảm giác đó là những lập luận vô căn cứ, những cuộc bàn cãi trống rỗng, vô bổ, không loại trừ những trường hợp có thể như thế thật. Và trong các lĩnh vực này, không thể xem thường những xác tín, những lập trường tiên định, những cách trình bày mang tính chủ quan, những vấn đề ý thức hệ. Nhưng cũng rõ ràng là hiệu quả không chỉ là một luận cứ. Nó là những hiện tượng mà người ta có thể nghiên cứu và đang nghiên cứu. Những luận cứ kiểu "siêu thực và bất khả" có thể ứng dụng một cách ít nhiều mù quáng, nhưng chúng cũng có thể dựa vào những ghi nhận nghiêm túc. Nếu chúng tỏ ra thích đáng thì có thể được xem xét kỹ lưỡng hơn, và qua những cái "bất khả" liên quan đến cách tiếp cận đầu tiên để tìm ra những cái khả thi mới mang tính hiện thực hơn. Những khẳng định về giá trị, nếu chúng đứng ngoài mọi đối đầu và như một sự phủ định dứt khoát mọi giá trị khác hơn là gây ra những cuộc tranh luận đi đến thống nhất ý kiến, có thể gây ra đổ vỡ, hơn là dẫn tới những phát triển lý luận mới, nhưng cũng không loại trừ khả năng chúng dẫn tới những cuộc luận chiến qua đó xã hội và văn hoá tìm được hướng đi. Cuối cùng, nếu như sự lằng nhằng này có thể làm phức tạp thêm, làm tối tăm thêm và che mờ vấn đề đang được đặt ra, thì nó cũng phù hợp với tính phức tạp thực sự mà người ta phải tính đến khi giải quyết vấn đề.

Trên quan điểm tính hiệu quả, tính có thể và bất khả, nếu người ta muốn thay thế những định kiến bằng một sự hiểu biết sáng suốt hơn, phần lớn các nghiên cứu liên quan đến những phát triển của tâm lý học. Chúng tôi sẽ bắt đầu bằng cách xem xét một cách tóm tắt quan hệ giữa tâm lý học và tâm lý học trẻ em,

tâm lý giáo dục và giáo dục học. Một nhận xét so sánh có lẽ đã được đưa ra trong lĩnh vực tâm lý xã hội học. Và chúng tôi sẽ dựa vào khoa tâm lý xã hội học trong giáo dục. Trong chương I, dành cho quan hệ giữa tâm lý học và giáo dục học, các bạn sẽ thấy một kinh nghiệm quan trọng, rút ra từ tâm lý xã hội học của các nhóm (Lewin, Lippit và White). Chúng tôi không xem xét sự khác nhau giữa tâm lý học xã hội và tâm lý xã hội học mà một số người đã đề cập. Tất nhiên, trong tất cả các trường hợp này, chúng tôi không thể đề cập đến vấn đề một cách hệ thống mà đơn giản là chúng tôi chỉ nhằm minh hoạ những đóng góp của các bộ môn này vào giáo dục học.

Cuốn sách này chỉ nghiên cứu giáo dục học theo nghĩa đen và nghĩa hẹp của nó: ta có thể đào tạo và giáo dục trẻ em thế nào thông qua những quan hệ trực tiếp, tổ chức những "hoạt động sư phạm" thế nào? Tất nhiên các hoạt động sư phạm ấy nằm trong khuôn khổ của hệ thống giáo dục — ở đây, đặc biệt là trong khuôn khổ hệ thống nhà trường — hệ thống ấy lại nằm trong khuôn khổ xã hội nói chung. Chúng tôi tất nhiên không thể bỏ qua những quan hệ giữa xã hội học và giáo dục học, nhưng do tính chất của cuốn sách này, chúng tôi không thể đề cập tới chúng một cách thực sự mà chỉ có thể gọi ra mà thôi. Những vấn đề gọi là văn hoá, hay văn hoá xã hội, xuất phát từ tâm lý xã hội học, xã hội học và dân tộc học, nếu có xuất hiện trong một số trường hợp, cũng không được xem xét. Cũng như vậy đối với quan hệ giữa chính trị và giáo dục học, một vấn đề quan trọng và phức tạp, có thể phải phát triển sâu. Nói một cách tổng quát, chúng tôi chỉ nhằm chỉ ra sự cần thiết phải nghiên cứu giáo dục học trong mối tương quan với các bộ môn khác và trong bối cảnh cụ thể của nó⁽¹⁾.

Vì mục đích mà chúng tôi đặt ra là "phương pháp sư phạm", nên chúng tôi chỉ xem xét những đặc tính giáo dục của hệ thống giáo dục - văn hoá trong tổng thể của chúng. Do vậy mà những vấn đề rất quan trọng như quan hệ giữa cha mẹ và con cái, hay vai trò của truyền thông đại chúng, không được xem xét cụ thể.

(1). Về mối quan hệ giữa giáo dục học và các bộ môn khác, tham khảo M. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F., "Que sais-je?" N^o 1645.

Những phương pháp mà chúng tôi quan tâm là những phương pháp "tổng quan" và các bạn sẽ không thấy ở đây những phương pháp đặc biệt về chuyên môn (như giáo dục học toán học) hay về các đối tượng học sinh (giáo dục đối với người lớn tuổi).

Các bạn cũng sẽ thấy trong cuốn sách này những thành tựu đã có từ trước đại chiến thế giới II và những phương pháp ra đời từ thời kỳ ấy. Theo chúng tôi, chúng vẫn chưa mất đi giá trị của mình.

Nếu chúng ta xem xét những điều kiện trong đó giáo dục học đã tiến triển, chúng ta sẽ thấy rằng sự tăng trưởng của những hiểu biết có liên quan, sự phát triển của các nghiên cứu, những vận động phương pháp luận có suy nghĩ hơn, có cơ sở hơn, đã góp một phần quan trọng vào sự tiến triển ấy. Nhưng nếu đặt vấn đề trong khuôn khổ xã hội nói chung, chúng ta cần ghi nhận rằng có nhiều nhân tố xã hội liên quan và chúng thường rơi vào những thuyết quyết định kinh tế - xã hội và văn hoá - xã hội. Trong bản thân những nhân tố tác động ấy, những quyền lợi giai cấp và tập đoàn xã hội, những ý thức hệ, những xác tín chính trị, sự gần gũi của các nhân cách không dễ xác định trong các khái niệm trước, thường trộn lẫn với các mục tiêu khách quan và hợp lý. Ở những người theo các phương pháp khác nhau, tư tưởng học phiệt thường lấn át mối quan tâm tìm hiểu các phương pháp khác và những người áp dụng chúng. Trong những điều kiện ấy chỉ có thông qua những cuộc tranh luận, thông qua một cuộc thanh lọc, tự ý thức hoá và một hoạt động mang tính xây dựng thì mới có thể đạt được tiến bộ.

Mặt khác, cũng cần phải ghi nhớ rằng giáo dục học cũng là một nghệ thuật.

Như chúng ta vừa thấy, các phương pháp đã xem xét có giá trị như những ví dụ. Do vậy, ngoài trường hợp chúng được ứng dụng hoàn toàn, sát đúng, chúng ta có thể coi những phương pháp và kỹ thuật được trình bày trong cuốn sách này như những hình mẫu đã và đang ảnh hưởng đến hoạt động sư phạm thực tiễn. Từ đó, sự hiểu biết về chúng có thể hướng dẫn cho các nhà sư phạm xây dựng một cách phù hợp và có suy nghĩ phương pháp sư phạm riêng của mình.

CHƯƠNG I

GIÁO DỤC HỌC VÀ TÂM LÝ HỌC

Trong một chừng mực nhất định, liệu có thể xem giáo dục học là một trong những kỹ thuật của tâm lý học không? Với quan niệm ấy "khoa học" tâm lý sẽ đưa ra cho chúng ta những phương pháp giáo dục.

Tuy nhiên, nếu như những dữ kiện tâm lý học có thể được sử dụng để giải quyết các vấn đề giáo dục, thì cũng rõ ràng là những vấn đề ấy đã được giải quyết theo kinh nghiệm từ rất lâu trước khi tâm lý học ra đời như một khoa học. Nếu như không hoàn toàn xác đáng khi coi những tiến bộ kỹ thuật công nghiệp, chỉ là kết quả của những phát minh trong khoa học chính xác, mà ngược lại chúng ta phải tính đến cả quá trình có đi có lại, tương tác, thì quan điểm này càng xác đáng hơn khi ta xem xét mối tương quan giữa tâm lý học và giáo dục học. Một mặt, tâm lý học là một khoa học còn rất trẻ, nhiều khi không thoả mãn được những điều mà người ta chờ đợi ở nó. Mặt khác, việc đối tượng nghiên cứu của tâm lý học là con người đã làm cho các thí nghiệm trở nên khó khăn, áp đặt những hạn chế hiển nhiên và làm cho mối quan hệ giữa kỹ thuật giáo dục và tâm lý học trở nên đặc biệt thiết.

Trong thực tế, như Piaget đã chỉ ra: "Chính tinh thần chung của những nghiên cứu tâm lý và nhiều khi cả những phương pháp quan sát, khi chuyển từ địa hạt khoa học thuần túy sang lĩnh vực thực nghiệm trong nhà trường, đã làm tăng sức sống cho giáo dục học".

Nói một cách tổng quát, trong bối cảnh hiện nay, chúng ta đứng trước những khả năng như sau:

- thực tiễn giáo dục tự tìm ra những phương pháp của mình theo kinh nghiệm chủ nghĩa;
- những phương pháp sư phạm được xây dựng trên cơ sở những quy tắc đã được xác định của khoa học tâm lý;
- việc ứng dụng những phương pháp khoa học tâm lý vào công tác giáo dục cho phép xác lập phương pháp sư phạm.

Dựa vào những nhận xét trên đây, từ nay chúng ta có thể nghĩ rằng ba nguồn này sẽ tác động vào việc xây dựng các phương pháp sư phạm. Nhưng trong hiện tình của giáo dục học và tâm lý học, người ta có thể tự hỏi: đâu là tầm quan trọng tương đối của mỗi nguồn và đâu là những quan hệ giữa chúng.

Trong chương này, chúng tôi sẽ xem xét 2 nguồn sau trong 3 nguồn kể trên. Do đó chúng tôi phải tìm hiểu xem tâm lý học đã trở thành một nguồn gốc của phương pháp sư phạm như thế nào, khi một mặt nó đem lại cho giáo dục học những thành tựu khoa học, mặt khác cung cấp cho giáo dục tinh thần và phương pháp nghiên cứu. Chúng tôi cũng chủ yếu phải trình bày bản thân các phương pháp ấy với tinh thần nhất quán vì mục đích của cuốn sách này.

I. — Các phương pháp giáo dục "truyền thống"

Một sự phân tích kỹ càng cái mà ta quen gọi là phương pháp giáo dục "truyền thống" hay phương pháp "cũ" sẽ nhanh chóng thay thế cho một sơ đồ duy nhất của cái gọi là "truyền thống" gồm nhiều khuynh hướng. Nếu muốn tham khảo những mô hình giáo dục cũ, thì ta cần phải biết cụ thể cũ là từ lúc nào. Bởi vậy, cái cách mà ngày nay người ta hay đối

lập những phương pháp cũ với những phương pháp mới, theo ý chúng tôi, chỉ là một sự sơ lược hoá. Sự giản lược hoá ấy rõ ràng có ích khi cần phải làm nổi bật những đặc tính chung của các phương pháp mới, nhưng chưa chắc đã chuẩn xác một cách tuyệt đối khi được đặt trong một quan điểm xã hội học và lịch sử ⁽¹⁾.

Tuy nhiên, mục đích của chúng tôi không phải là xem xét các vấn đề nêu trên, chúng tôi sẽ sử dụng sự lược hoá mà chúng tôi vừa chỉ ra những giới hạn. Sự giản lược hoá này có thể được coi là đủ do tính chất của cuốn sách này.

Chúng tôi hiểu "phương pháp truyền thống" là những phương pháp mà phần lớn các cách giảng dạy đều bắt nguồn từ đó. Những phương pháp này có thể được xây dựng trên cơ sở một số nguyên tắc chính dưới đây:

1. **Đơn giản, phân tích và tiến triển.** — Trong giáo dục bao giờ cũng phải bắt đầu từ việc tiếp thu những yếu tố đơn giản nhất. Trí óc sẽ bị rối nếu bắt nó phải tiếp thu những kiến thức quá tổng quát, quá phức tạp. Trong điều kiện đó, mọi nỗ lực sư phạm đều phải bắt đầu bằng sự phân tích bộ môn giảng dạy, chia nó ra thành một số yếu tố mà mỗi cá nhân có thể dễ dàng tiếp thu. Hơn nữa, một trong những kết quả của sự phân tích giản lược hoá sẽ là sự tiến triển của công tác giảng dạy. Trí óc học sinh sẽ được liên tục tiếp thu những yếu tố đều đặn và đơn giản.

2. **Chủ nghĩa hình thức.** — Sự phân tích giản lược hoá cho phép đi tới một chuỗi những khía cạnh hết sức lô gích. Những phân loại và đối xứng sẽ tăng lên. Việc giảng dạy sẽ có tỏ ra nghiêm khắc. Song sự nghiêm khắc ấy rất có thể trở thành hình thức, nói suông, vì nó chỉ ở bề ngoài.

3. **Ghi nhớ.** — Việc phân ra thành những yếu tố nhỏ giúp trẻ em ghi nhớ dễ dàng. Giáo viên kiểm tra bằng cách yêu cầu học trò phải nhắc lại những điều thầy đã dạy, kết quả cho thấy nếu

(1). Theo chúng tôi, "cuộc cách mạng Cô-péc-níc" trong giáo dục không đến mức mạnh mẽ và đầy đủ như người ta vẫn viết về nó. Về ý nghĩa sư phạm của lịch sử giáo dục, xem J.-C. Filloux, *Une propédeutique pédagogique: l'histoire de l'éducation*, — Connexion, N° 37, E.P.I. éd., 1982.

Rõ ràng là, những nguyên tắc nói trên, những nguyên tắc tạo thành phương pháp sư phạm truyền thống, không xuất phát từ một khoa học tâm lý rõ ràng, mạch lạc và có ý thức. Tuy nhiên, cũng thể tìm thấy ở đây những yếu tố tâm lý học tiềm ẩn. Trong điều kiện ấy những "khuynh hướng tâm lý học" của phương pháp truyền thống được xác định như sau:

a) *Tâm lý máy móc*. — Dưới hình thức tích cực, trong những thể nghiệm khoa học, nó sẽ là máy móc. Ví như thuyết liên kết, về mọi mặt và nhất là trong những ý tưởng tiến hoá luận và di truyền học của nó, đã thử rút gọn hoạt động trí tuệ như sự phối hợp giữa những nguyên tử tâm thần bất động (cảm giác và hình ảnh) và tìm ra cơ chế vận hành của trí tuệ trong những liên hệ hoàn toàn thụ động (thói quen, sự phối hợp).

b) *Tâm lý "duy cảm - kinh nghiệm chủ nghĩa"*. — H. Taine quan niệm khái niệm chung như tên của một lớp là một "âm thanh có ý nghĩa" tập hợp tất cả những hình ảnh sự vật hay những trường hợp đặc biệt tạo thành lớp ấy. Trong tác phẩm *Luận về bản chất con người (Treatise on Human Nature)* D. Hume tóm tắt cơ chế tiếp thu kiến thức bằng một công thức ngắn gọn, lấy ví dụ từ sự hình thành ý niệm về cái nóng và cái lạnh. "Thoạt tiên một cảm giác tác động vào giác quan chúng ta và cho chúng ta cảm nhận được cái nóng hay cái lạnh... Trí tuệ ghi một bản sao của cảm giác ấy và bản sao tiếp tục tồn tại sau khi cảm giác đã chấm dứt, đó là "ý tưởng".

7. *Tâm lý "khả năng"*. — Xem ra có vẻ trái ngược, nhưng những nguyên tắc của giáo dục học truyền thống khiến chúng ta vừa nghĩ đến tâm lý máy móc, vừa nghĩ đến tâm lý duy cảm, vừa nghĩ đến tâm lý khả năng.

Chúng ta có thể thấy ngay rằng nguyên tắc trực quan có liên hệ trực tiếp với tâm lý "duy cảm - kinh nghiệm chủ nghĩa". Cần phải cung cấp cho học trò càng nhiều càng tốt những dữ kiện có

khả năng tạo ra một cảm giác bền vững trong đầu óc các em, bởi vì mọi nhận thức đều đến từ giác quan. Mặt khác, tâm lý nguyên tử và liên kết có thể có liên hệ với các nguyên tắc phân tích và ghi nhớ, và như vậy có liên hệ với nguyên tắc hình thức chủ nghĩa. Nếu như vốn kiến thức được tạo thành do những chuỗi liên kết lâu dài và bền vững, thì việc học những "yếu tố" của kiến thức sẽ bảo đảm cho người ta nắm được những liên kết cơ bản còn mối liên hệ của chúng sẽ giúp người ta nắm được chúng. Dạy học là xây dựng dần dần và củng cố một hoạt động trí tuệ máy móc. Còn tâm lý học khả năng thì có quan hệ với ý tưởng dạy học chỉ là một kiểu luyện tập. Trẻ em có những khả năng tự nhiên giúp chúng có thể đạt tới, một cách bình thường, những hiểu biết và những khả năng của người lớn. Chỉ cần chúng chú ý và chuyên tâm tập luyện. Khó khăn trong công tác sư phạm chỉ có thể là do thiếu khả năng hoặc do người học thiếu chú ý, thiếu chuyên tâm. Do đó mà việc chọn lọc qua các kỳ thi và các nguyên tắc quyền lực và thi đua là đúng đắn. Nếu như học sinh lơ là thì chắc chắn là do cơ chế bị trục trặc hoặc thiếu nghị lực. Để khắc phục, chỉ cần dùng động lực của thi đua hoặc sự cưỡng ép của quyền lực để động viên và gò ép một chút. Nếu vẫn không đạt kết quả thì rõ ràng là học sinh đó không đủ khả năng hoặc thiếu nghị lực.

Cố nhiên những quan niệm trên không hoàn toàn mạch lạc, chặt chẽ. Cụ thể hơn, tâm lý học triệt để duy cảm hoàn toàn mâu thuẫn với tâm lý khả năng. Nhưng như chúng ta đã thấy, tâm lý sư phạm của các phương pháp truyền thống không nhất thiết phải mạch lạc, chặt chẽ.

Trong thực tế, hơn cả mọi nguồn gốc tâm lý, theo nghĩa hiện đại của từ này, cần phải xem xét đến những hình ảnh chủ đạo ít nhiều lộn xộn. Phương pháp giáo dục truyền thống được xây dựng xung quanh những biểu tượng rõ ràng, nó hướng dẫn chặt chẽ hoạt động sư phạm. Nhà giáo dục mô hình hoá cách suy nghĩ của trẻ em và những hoạt động của

mình bắt đầu từ một cái gốc chung, những ý tưởng vừa sinh động vừa máy móc. Những hình ảnh máy móc xuất hiện, đồng thời những hình ảnh sinh học cũng xuất hiện. Trí não trẻ em phát triển, trưởng thành như một cái cây cần được che chở, nhưng đôi khi điều này là bắt buộc. Cuối cùng, nếu như nỗ lực sư phạm thất bại, đứa trẻ được xem như hiện thân của những khiếm khuyết tự nhiên, nghĩa là thực sự là một thứ cứng đầu cần phải giáo dục lại hơn là dạy kiến thức.

Nếu như trong việc giới thiệu những phương pháp truyền thống chúng tôi đã nêu ra những lời chê trách chúng, thì để kết thúc chúng tôi cũng phải lưu ý hiệu quả của chúng trong một số trường hợp. Chúng luôn luôn có thể có hiệu quả trong một số điều kiện. Các phương pháp này được xây dựng theo kinh nghiệm chủ nghĩa hơn là theo lý thuyết, nhưng điều đó không phải là chủ yếu. Điều cốt yếu là khả năng thích ứng của chúng với những vấn đề giáo dục, với nền văn hoá và với thời đại chúng ta.

II. — Mở đầu của một quan điểm tâm lý học

Từ đầu thế kỷ XX, nhiều phong trào cải cách giáo dục đã diễn ra ở châu Âu và châu Mỹ. Tư liệu có liên quan nhiều vô kể. Ngoài những công trình lý luận, còn rất nhiều tác phẩm hướng dẫn thực hành. Trong chương này chúng tôi sẽ nghiên cứu tác phẩm của 4 nhà sư phạm và cũng là 4 nhà lý luận lớn nhưng các tác phẩm của họ lại đưa đến những thành tựu thực hành đáng kể ⁽¹⁾.

(1). Nếu sau đó chúng được hệ thống hoá, về một số mặt nào đó được phát triển phong phú thêm, đôi khi bị triệt để hóa (chúng cũng có thể bị giảm đi); ngược lại, tinh thần và nhiều thành tựu của những định hướng sư phạm lớn phần lớn đã ra đời từ đầu thế kỷ XX.

1. W. A. Lay. — Tâm lý học truyền thống đã tách riêng sự cảm thụ câu trả lời vận động cho tác nhân kích thích và tập trung chú ý vào những cảm giác mà chủ thể tiếp nhận từ môi trường. Công trình của Lay dựa trên hai khám phá rất đáng chú ý hồi cuối thế kỷ XIX: khám phá về vòng cung phản xạ và khám phá về cảm giác vận động. Vòng cung phản xạ là phản ứng toàn phần bao gồm việc tiếp nhận một tác nhân kích thích giác quan và sự trả lời vận động đối với tác nhân đó. Những thao tác tiếp nhận đơn giản nhất bao gồm những yếu tố động: khi một tác nhân kích thích thị giác đập vào mắt, con mắt đáp lại bằng một sự điều chỉnh thích ứng. Đồng thời sự phản ứng vận động cũng cho chủ thể một kiểu cảm giác mới. Nhờ những cảm giác vận động ấy, chủ thể có thể tiếp nhận được những cảm giác của chính mình mà không nhìn thấy chúng.

Với Lay, yếu tố tự nhiên của đời sống tâm lý không phải là cảm giác, cũng không phải là một chức năng riêng lẻ nào, mà là phản ứng tổng hợp bao gồm việc tiếp thu những ấn tượng từ môi trường và có phản ứng lại.

Đặc điểm của hoạt động sống là sự thống nhất giữa cảm giác và phản ứng. Lay rút ra những kết luận sơ phạm sau: "Học sinh được đặt vào một môi trường sống. Môi trường đó tác động đến học sinh và em đó phản ứng lại... Những cảm giác, những điều được thấm nhuần, được xác lập, về nguyên tắc phải được bổ sung bằng sự diễn đạt trong tất cả các lĩnh vực và ở mọi cấp của giáo dục. Sự xây dựng trí tuệ đã được quan tâm từ lâu trong các nhà trường thời Trung Cổ. Nhiều trường học đã thừa nhận tầm quan trọng của ấn tượng nhạy cảm, nhưng người ta chưa từng xem xét đến mặt xích thứ ba của phản ứng tâm lý tự nhiên: sự diễn đạt những dữ kiện lĩnh hội được, xây dựng được. Lay kể ra những sơ phạm từ điển đạt sau: "Biểu hiện hình thể: nặn, thí nghiệm, chăm sóc súc vật, trồng cây; biểu hiện bằng hình vẽ:... biểu hiện bằng toán học: kì hà học, số học..."

Thật khá lạ lùng và nguy hiểm khi xếp thí nghiệm trong những "biểu hiện hình thể", cùng với việc nặn, chăm sóc súc vật, trồng cây. Nhưng khi chỉ ra rằng con người không chỉ là người quan sát, nhà suy tưởng như quan niệm của tâm lý học truyền thống, lập trường của Lay là phong phú và mở ra một tầm vóc mới cho giáo dục học.

2. John Dewey. — Về J. Dewey, có thể xem như ta đứng trước một "học thuyết" sư phạm đích thực. Trong học thuyết này những quan điểm tâm lý học và xã hội học thống nhất với nhau. Tất cả những quan niệm tâm lý học, xã hội học và giáo dục học hoà lẫn trong một triết học tổng quát thực dụng mà ông gọi là thuyết công cụ. Trong triết học này, ý tưởng được quan niệm như là một kế hoạch hành động hữu ích. Xuất phát từ triết học này ông đã xây dựng một thứ giáo dục học hành động rất tích cực.

Trên quan điểm những nguyên tắc sinh ra phương pháp, trước hết cần đặt vấn đề rằng: giáo dục không nên chỉ đặt ra cho mình mục đích làm phát triển cuộc sống trẻ em, càng không phải chỉ là sự chuẩn bị cho một cuộc sống sau này. Giáo dục phải kết hợp cả hai mục đích này. "Đừng quan niệm rằng giáo dục là sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai nữa mà phải làm cho giáo dục đưa ra được ý nghĩa đầy đủ của cuộc sống hiện tại. Cần nói thêm rằng chỉ trong trường hợp ấy, giáo dục chuẩn bị cho cuộc sống tương lai mới không gây ra mâu thuẫn. Một hoạt động tự nó không đáng được thực hiện, thì không thể có hiệu quả trong việc chuẩn bị cho một cái gì khác".

Theo Dewey ⁽¹⁾, con người là một sinh vật tích cực, can thiệp một cách tự phát vào tiến trình của các hiện tượng. Con người biến đổi các sự vật của môi trường vật chất, tạo ra các quan hệ mới và các cấu trúc mới trong môi trường xã hội. Tư duy và sự quan sát, trở thành công cụ cho hoạt động thích nghi của con người.

Đặc biệt, đối với trẻ em, tư duy không có giá trị tự thân mà chỉ là một công cụ để giải quyết những vấn đề thực tiễn trong cuộc sống thường nhật và thực hiện những mục đích vui chơi.

"Tổ chức trí tuệ nảy sinh và phát triển trong một thời gian nhất định khi những hành vi cần thiết để đạt một mục đích nhất định được tổ chức. Nó không phải là kết quả trực tiếp của khả năng suy nghĩ. Nhu cầu suy nghĩ nhằm đạt thêm một cái gì đó ngoài tư duy mạnh hơn việc suy nghĩ để suy nghĩ".

Trong những điều kiện như thế, "nhà trường phải có những phương tiện — công cụ và vật liệu vật chất — cho phép tiếp tục thực hiện những hoạt động cụ thể... Điều đó đòi hỏi những phương pháp dạy học và quản lý nhà trường phải được điều chỉnh để trẻ em được tiếp xúc thường xuyên và trực tiếp với các vật thể". Rất nhiều học thuyết nhấn mạnh tầm quan trọng của hoạt động thực tiễn. Nhưng hầu như không có học thuyết nào đặt ra mối liên hệ giữa chúng với việc đào tạo trí tuệ của đứa trẻ. "Thông thường những học thuyết đó chỉ nhấn mạnh những thiên hướng sơ khai và tự nhiên của trẻ em (nhu cầu hoạt động)... Nhưng những học thuyết ấy cũng có thể được dùng để trình bày những vấn đề điển hình có thể giải quyết bằng suy nghĩ cá nhân, bằng thực nghiệm, và bằng thu lượm những kiến thức nhất định dẫn đến kiến thức khoa học chuyên môn hoá. Có thể cho rằng trong khi tiến hành những hoạt động như làm vườn, làm bếp, dệt vải hoặc những việc sơ chế gỗ, kim khí, một cách thông minh và liên tục, người học có thể nắm được không chỉ những hiểu biết thực tiễn và khoa học về thực vật, động vật, hoá học, vật lý và nhiều khoa học khác nữa, mà quan trọng hơn là họ được làm quen với các phương pháp thực nghiệm trong nghiên cứu và trong chứng minh khoa học".

(1). J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Delachaux & Niestlé; và *Expérience et éducation*, Paris, Bourrelier.

Dewey mô tả một cách chính xác các phương pháp cần theo trong giảng dạy. Trước hết học sinh cần được đặt vào một tình huống thể nghiệm xác thực, một hoạt động liên tục mà em thấy hứng thú; thứ hai là một vấn đề thực sự xuất hiện từ tình huống đó kích thích sự suy nghĩ; thứ ba là học sinh phải có thông tin và phải thực hiện những quan sát cần thiết để giải quyết vấn đề; thứ tư là khi có những giải pháp tạm thời học sinh có trách nhiệm xây dựng nó một cách có quy củ; thứ năm là phải cho học sinh khả năng và cơ hội để thử ứng dụng những ý tưởng đó nhằm xác định và khám phá ra giá trị của chúng".

Một phương pháp như vậy tập trung vào hoạt động của trí tuệ. Sự quan sát là công cụ cần thiết phục vụ cho việc nghiên cứu. Nhưng những giải đáp mà học sinh đề xuất cần được xem như những giả định cần kiểm tra lại. Chính học sinh phải tự mình kiểm tra tính chặt chẽ nội tại của những giả định của mình và phát triển mối quan hệ giữa chúng. Thứ nữa phải thực hiện việc kiểm nghiệm.

Giáo dục theo cách quan niệm này hướng hoàn toàn vào con người: "Mỗi hành động của đứa trẻ phải xuất phát từ cái tôi và cung cấp công cụ cho một sự vận hành như thế". Giáo dục phải thực sự kết hợp được lý thuyết và thực hành, đào tạo tự do và đào tạo kỹ thuật, văn hoá và lợi ích. Quan niệm này dựa trên những quan niệm xã hội học và xã hội của Dewey. Sự đối nghịch giữa văn hoá tự do và văn hoá nghề nghiệp phù hợp với một xã hội phân chia thành giai cấp có thứ bậc. Đối với những xã hội dân chủ, vấn đề giáo dục được đặt ra là "xây dựng những chương trình học làm sao để tư duy hướng dẫn cho sự thực hành tự do cho tất cả mọi người và thời gian nghỉ ngơi là phần thưởng cho những cống hiến, cho tinh thần trách nhiệm trong công việc, chứ không phải là trạng thái không có việc".

3. E. Claparède. — Dựa trên những quan niệm tâm lý học (và triết học) rất giống nhau, hệ thống giáo dục của Dewey và Claparède có rất nhiều nét chung. Tuy nhiên Claparède chú trọng đến việc dạy học phải đáp ứng nhu cầu của trẻ em.

Như vậy, ông xuất phát từ một quan niệm về chức năng của trẻ em mà ông đã rút ra từ năm quy luật dưới đây:

a) *Quy luật kế tục di truyền.* — Đứa trẻ phát triển một cách tự nhiên, trải qua một số giai đoạn kế tiếp nhau theo một trật tự ổn định.

b) *Quy luật rèn luyện chức năng-di truyền.* — 1. Việc luyện tập một chức năng là điều kiện để phát triển chức năng đó; 2. Rèn luyện một chức năng cũng là điều kiện làm nảy nở một số chức năng khác sau này.

c) *Quy luật thích nghi chức năng.* — Người ta hành động để đáp ứng nhu cầu hay lợi ích trong một lúc nào đó. Quy tắc ứng dụng thực tiễn: "Muốn làm cho một người hành động thì phải đặt người đó vào trong điều kiện có thể làm nảy sinh nhu cầu hành động, hành động mà người đó muốn thực hiện và có thể làm cho người đó thoả mãn.

d) *Quy luật tự chủ chức năng.* — Không thể xem trẻ như một con người không hoàn thiện mà là con người thích ứng với mọi hoàn cảnh của mình, hoạt động tinh thần của nó thích ứng với các nhu cầu của nó và cuộc sống tinh thần của nó là một thể thống nhất.

e) *Quy luật cá thể.* — Con người không ai giống ai, xét về hình thể và về tâm lý.

Về phương diện thực hành, ta phải nhấn mạnh quy luật thứ ba: quy luật nhu cầu hay nguyên tắc chức năng. "Một hành vi không gắn trực tiếp hay gián tiếp với một nhu cầu là trái tự nhiên". Nhưng nhà trường khơi gợi nhu cầu như thế nào? Trò ngại này có vẻ khó vượt qua. Nhưng một trong những nhu cầu chính của trẻ em là trò chơi. "Dù nhiệm vụ mà ta muốn trẻ em phải hoàn thành có là gì đi nữa, nếu ta trình bày nó giống như

một trò chơi thì ta vẫn có thể giải phóng cả kho tàng nghị lực của trẻ. Nhưng về khía cạnh khác, cố nhiên phải nhớ rằng: "sự hiểu biết chỉ có giá trị khi nó được dùng để điều chỉnh hành vi của con người". Quá trình giáo dục có thể được tóm tắt như sau:

a) Khơi dậy một nhu cầu (một hứng thú, một sự mong muốn) bằng cách đặt đứa trẻ vào một tình huống có thể khơi dậy nhu cầu hay mong muốn đó;

b) Khơi dậy phản ứng thích hợp của đứa trẻ nhằm thoả mãn nhu cầu, sở thích đó;

c) Tiếp nhận những hiểu biết phù hợp để kiểm tra phản ứng ấy, điều khiển và hướng chúng đến mục đích đề ra.

Như vậy, quan niệm của Claparède là một quan niệm hoạt động. Hoạt động ấy chủ yếu phải mang tính "chức năng". Sau khi phân biệt hoạt động chức năng (đáp ứng một yêu cầu) và hoạt động thực hiện (diễn đạt, sản xuất), Claparède kết luận: "... hoạt động, theo nghĩa cao nhất của từ này, là hoạt động chức năng...". Nếu ta kết hợp nhu cầu với sự thể hiện tình cảm ra bên ngoài ta sẽ được thêm những yếu tố thoả đáng và ta có thể nói rằng ta đã thực hiện được một hoạt động theo nghĩa đầy đủ nhất của nó ⁽¹⁾.

4. G. Kerchensteiner. — Học thuyết giáo dục của Kerchensteiner dựa trên triết học về giá trị. Theo ông, lý thuyết giáo dục dựa trên lý thuyết về văn hoá và nhận định phê phán về khái niệm giá trị và hệ thống giá trị. Giáo dục là bước mở đầu cho hệ thống giá trị ấy. Nếu văn hoá có thể được xem xét từ 3 phương diện: thuyết giá trị, tâm lý học, thuyết mục đích thì phương diện thứ nhất là quan trọng hơn cả.

(1). Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux & Niestlé; và *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, tập 2, Delachaux & Niestlé.

Về mặt sự phạm, không phải là giáo dục tâm lý hay hình thức chủ nghĩa bảo đảm đạt tới những giá trị trí tuệ mà chính là giáo dục về giá trị đạo đức, nếu được tiến hành tốt, tất yếu sẽ dẫn đến giáo dục hình thức và tâm lý.

Kerchensteiner đi tới những kết luận thực hành gần với những kết luận của J. Dewey. Tuy nhiên nếu so sánh lý thuyết của hai ông, ta nhận thấy rằng Kerchensteiner nhấn mạnh hơn rất nhiều chức năng kiểm tra. Nhưng hình như ông không chú trọng lắm đến việc mọi hành vi đều xuất phát từ một vấn đề sống động nảy sinh trong đầu óc đứa trẻ. Theo ông, "nét chủ yếu của trường học tích cực đích thực là phát triển ở học sinh nhu cầu tự mình thí nghiệm những gì chúng đã tạo ra... Trường học tích cực tốt không phải là nhà trường giúp học sinh tự tìm ra những ý tưởng mới mẻ, thực hiện những lao động thủ công có thể có giá trị kinh tế... mà là trường học biết đôn đốc học sinh tự mình kiểm tra tính trung thực và tính khách quan của những việc làm độc lập của mình ⁽¹⁾...".

III. — Tâm lý trẻ em và thanh niên

Những tác phẩm chúng ta vừa nói tới đều nhắc đến ý tưởng hành động sự phạm phải chú ý đến cá tính và sự phát triển của trẻ. Có thể nói ý tưởng đó bao trùm lên việc tổ chức các phương pháp chính của giáo dục hiện đại. Bởi vậy, cần phải trình bày vấn đề một chút những ý kiến hiện đại về tâm lý trẻ em.

(1). G. Kerschensteiner, *Théorie der Bildung*, Leipzig, 1926. S. J. Agúttsson, *La doctrine d'éducation de G. Kerschensteiner*, luận án, P. L. Rodstein, 1936.

Tuy nhiên, việc nghiên cứu tâm lý trẻ em đã được tiến hành theo hai hướng khác nhau. Hướng thứ nhất có thể xem là hướng chức năng. Nó tìm cách khám phá cách hoạt động của cá tính trẻ em và làm rõ sự hình thành của cá tính (tâm lý di truyền). Ví dụ: người ta tìm cách khám phá cấu trúc tư duy của trẻ, quan hệ giữa cách suy nghĩ của trẻ em và của người lớn. Chúng tôi xếp tâm lý này vào loại "tâm lý học tính cách". Đây là một cố gắng để thống nhất và lý giải những ứng xử của trẻ em từ những tính cách chung của chúng. Những tính cách chung này cho phép giải thích cách ứng xử của chúng. Ví dụ tính duy kỷ ban đầu của trẻ giúp ta hiểu rất nhiều mặt của các trò chơi, tư duy và ngôn ngữ của trẻ.

Trong hướng thứ hai, chủ yếu người ta quan sát và mô tả cách ứng xử của trẻ đúng như thực tế. Ví dụ người ta đưa ra các ứng xử của trẻ trong suốt một ngày, phù hợp một cách điển hình với từng lứa tuổi. Người ta trình bày một cách có phân tích: ngủ, ăn, uống, bài tiết, tắm rửa, hoạt động cá nhân độc lập, quan hệ xã hội, hoạt động văn hoá, sáng tạo, thái độ ứng xử ở trường của các em nhỏ. Một phương pháp như vậy nhằm ghi lại những cách ứng xử của trẻ như người ta trực tiếp nhận thấy và cất nghĩa.

1. Tâm lý chức năng. — Quá trình trưởng thành của con người được chia thành thời ấu thơ và thời kỳ trưởng thành. Về tuổi ấu thơ, các nhà tâm lý học gần như thống nhất với nhau khi phân biệt: giai đoạn nhũ sinh trong năm đầu đời, giai đoạn đầu của tuổi ấu thơ khoảng từ 1 đến 3 tuổi, giai đoạn thứ hai khoảng từ 3 đến 7 tuổi, giai đoạn ba từ 7 tuổi đến tuổi dậy thì.

a) *Thời kỳ nhũ sinh.* — Với đứa trẻ sơ sinh, như Piaget nói, thích nghi tức là cân bằng giữa đồng hoá và điều chỉnh. Trong suốt thời kỳ này, đứa trẻ phải phục tùng những lợi ích cơ thể - cảm tính. Nó bắt đầu bằng giai đoạn cảm xúc, kế theo là giai đoạn giác động, sau nữa là giai đoạn "xạ ảnh" (năng lực vận động có chủ định - Wallon). Tâm trí trẻ em xuất hiện thoạt tiên như một mớ hỗn tạp không phân biệt (Wallon). Trẻ em bị nhốt trong hiện tại và không phân biệt giữa tự ngã và phi ngã. Ngay sự bất

chức, xuất hiện ở cuối giai đoạn này, hình như cũng bắt nguồn từ sự không phân biệt nổi đứa trẻ và người khác.

b) *Giai đoạn đầu của tuổi thơ.* — Đây là giai đoạn quá độ giữa giai đoạn hỗn hợp và tính duy kỷ. Nó bắt đầu từ lúc cai sữa và những thay đổi trong chế độ nuôi dưỡng, biết đi, hình thành những ứng xử khác nhau giúp cho các em khám phá những không gian rộng lớn hơn và tập nói. Đối với đứa trẻ, việc tham gia bằng cảm xúc nguyên sơ trở thành một cuộc khám phá, một cuộc tìm hiểu, từ đó xuất hiện ý thức về bản ngã của đứa trẻ. Đứa trẻ cảm thấy thích thú với việc vận động các cơ và các bộ phận của cơ thể. Tuy nhiên lúc đầu trẻ không hề có ý định hướng về đồ vật. Ý muốn tiếp cận đồ vật khiến cho trẻ không thềm quan tâm tới các trở ngại. Lòng tin sẽ đến sau khi có sự tương ứng giữa tính chất của đồ vật với những ý đồ của trẻ. Cuối cùng ta thấy một sự chuyển dịch về tình cảm của đứa trẻ đối với sự vật trong quá trình hoạt động.

c) *Giai đoạn thứ hai của tuổi thơ.* — Từ 3 đến 7 tuổi, ý thức về bản ngã của trẻ ngày càng hoàn chỉnh hơn. Tuy nhiên đối với hiện thực trẻ vẫn mang một cái nhìn cảm tính hơn là trí tuệ. Trẻ vẫn tiếp thu những gì cảm nhận được. Tính duy kỷ là sự thống nhất cấu trúc của cá tính của trẻ. Tuy nhiên những mối quan tâm tình cảm dần mở rộng khi trẻ em thực sự tiếp xúc với nhau. Những mối quan tâm giác động phát triển theo hướng trò chơi (ý thích vui chơi).

Những đặc điểm chủ yếu của tính duy kỷ ở trẻ em thể hiện rõ nét nhất trong cách miêu tả sự vật của Piaget: chủ nghĩa hiện thực, chủ nghĩa vật linh, tư duy nhân tạo, thuyết mục đích (Piaget, *Thế giới trong mắt trẻ thơ: Quan hệ nhân quả vật chất*).

Tuy nhiên đây cũng là thời kỳ của xã hội hoá ngôn ngữ, giúp cho trẻ em chuyển từ tính duy kỷ sang thuyết trung tâm xã hội. Cũng như sau này các em chuyển sang thuyết trung tâm ngôn ngữ. Đến lúc đó, trẻ em đã bước đầu quan tâm đến tính logic chặt chẽ, nhưng đó phải là logic hành động, gây xúc cảm.

d) *Giai đoạn ba của tuổi thơ.* — Thời kỳ từ 6-7 tuổi đến tuổi dậy thì mở đầu bằng việc đến trường. Quan hệ xã hội thay đổi. Một mặt nó ít bị lệ thuộc hơn. Mặt khác trẻ em có khuynh hướng hội nhập vào các nhóm trẻ. Trò chơi cá nhân được thay thế bằng trò chơi tập thể.

Hoạt động của trẻ chuyển sang một bình diện khác: em bước vào thế giới của các sự vật. "Trong các trò chơi, ý thích đạt được thành tựu kỹ thuật dần dần chiến thắng những xung đột nhỏ nhỏ về cá tính. Từ những sự vật quen thuộc em khám phá ra quan hệ nhân quả máy móc, kết quả hành động kết quả của em". Hoạt động vui chơi hướng về đồ vật nhiều hơn và theo kiểu của người lớn, mang tính chất của một hoạt động kỹ thuật, cơ giới và xây dựng.

Tính duy kỷ bị đẩy lùi, tính khách quan tăng lên, kết quả của sự quan tâm nhiều hơn đến các sự vật, và do sự phát triển của xã hội hoá. Cần nhấn mạnh ở đây mối quan hệ giữa các cá nhân và việc xây dựng các nhóm bạn. Piaget cũng chỉ ra tính thần kỷ luật đã được thiết lập trong các nhóm trẻ như thế nào và đã chuyển trong đầu óc mỗi đứa trẻ từ hình thái bị trị sang hình thái tự chủ như thế nào. (*Phân đoán tính thần ở trẻ em*) ⁽¹⁾.

Tuổi dậy thì kết thúc thời kỳ trẻ thơ và tác động trên các mặt cơ thể, tâm lý và xã hội. Có thể phân biệt 3 giai đoạn: thiếu niên, thanh niên và bước vào tuổi người lớn.

a) *Giai đoạn thiếu niên.* — Ở giai đoạn này, những rối loạn bất khả thích ứng kéo theo sự thu mình lại và một sự hồi lại đích thực của tính duy kỷ. "Với những mơ mộng đầy tục tính hoặc đầy tham vọng, nhật ký cá nhân là một đặc trưng của thời kỳ này" (Lagache). Sự bất khả thích nghi này có nguồn gốc từ thể chất (sự tăng trưởng), sự trưởng thành về sinh lý, những vấn đề xã hội liên quan đến tình yêu. Tuy nhiên ý thức về nhân cách đã khá mạnh để phản ứng lại sự gia tăng của tính duy kỷ. Xuất hiện những xung đột với người lớn, những cố gắng để thoát khỏi quyền lực của bố mẹ và những người thay thế bố mẹ. Các chức năng đặc biệt phát triển, nhất là trí thông minh. Nhưng thông thường trí thông minh hướng về con người hay các ý tưởng tổng quát hơn là về thể chất.

b) *Giai đoạn thanh niên.* — Trong tuổi thanh niên những khuynh hướng trên tiếp tục phát triển, mở rộng. Những thời kỳ

(1). Tham khảo: P. Césari, *Psychologie de l'enfant*, P.U.F., "Que sais-je?", N^o 369.

hứng khởi thường xen lẫn với những thời kỳ suy sụp. Thường thường thanh niên chú tâm đến những hoạt động trừu tượng, lý tưởng, tôn giáo. Mặt khác, theo nhiều tác giả, tuổi thanh niên luôn luôn là tuổi của lòng tin bột phát, của sức bật và của trí tò mò. Các ý tưởng chiếm ưu thế trong đầu óc thanh niên (quan niệm nhân đạo, chủ nghĩa duy tâm, lòng say mê đối với những điều trừu tượng).

c) *Bước vào tuổi trưởng thành.* Giai đoạn cuối cùng này, bắt đầu từ tuổi 17 - 18, thể hiện ở việc củng cố một sự cân bằng về nguyên tắc đã đạt được nhưng chưa vững chắc. Cuộc đời ở giai đoạn này được đánh dấu bằng nhiều thay đổi mới trong điều kiện sống. Ảnh hưởng của gia đình mờ nhạt dần, cậu thanh niên bắt đầu học tập theo một cách khác, bước vào một nghề hoặc thay đổi chuyên môn nghề nghiệp, mở rộng quan hệ và trên thực tế bắt đầu tham gia vào đời sống chính trị, xã hội.

Từ những hiểu biết về các giai đoạn khác nhau mà đứa trẻ phải trải qua trước khi thành người lớn, qua phân trình bày sơ lược trên đây, chúng ta có thể rút ra những kết luận sơ phạm nhất định. Tuy nhiên, một mặt không thể từ những chỉ dẫn sơ sài như thế mà xác định được chính xác quan hệ tương ứng giữa tâm lý trẻ em và những phương pháp sư phạm phải tiến hành. Mặt khác, hiện nay người ta cũng chưa xác định được một cách cụ thể mối quan hệ tương ứng ấy. Cần phải hiểu nguyên tắc thích nghi của hoạt động giáo dục khi áp dụng vào trẻ em như mối quan tâm thường trực của nhà sư phạm, từ những kiến thức chung nhất, phải nắm bắt tâm lý trẻ em và thích ứng với nó, chứ không phải như một tập hợp những kỹ thuật được xây dựng phù hợp với các độ tuổi mà thực ra chỉ là gần đúng.

Bây giờ ta có thể nêu lên những kết quả thu được từ "tâm lý học xây dựng trên sự quan sát chặt chẽ cách ứng xử của trẻ em".

2. Tâm lý học quan sát. — Bản chất của tâm lý học chức năng cho phép ta tóm tắt những kết quả mà nó đạt được đối với một môn tâm lý học chỉ nhằm mô tả sự ứng xử thì không như vậy. Thực tế là chúng ta đứng trước một mớ những quan sát không thể tổng hợp được. Do vậy trong cuốn sách này chúng tôi không thể chỉ ra những quan sát đã thực hiện. Độc giả nào muốn biết xin tìm đọc: *Sách giáo khoa về tâm lý trẻ em* của Carmichael (*Manuel de psychologie de l'enfant*, Presses universitaires de France, 3 tập) và nhất là 2 tác phẩm của Gesell (*Trẻ thơ trong nền văn minh hiện đại và Trẻ em từ 5 đến 10 tuổi* (*Le jeune enfant dans la civilisation moderne: L'enfant de cinq à dix ans*), A. Gesell và F. L. Ilg, Presses universitaires de France).

Các tác phẩm này mô tả hoàn chỉnh các giai đoạn khác nhau mà đứa trẻ trải qua từ lúc sinh ra đến 10 tuổi. Chủ yếu tác giả quan sát những ứng xử của trẻ nhằm cung cấp một bức tranh hỗn hợp về đứa trẻ như một tổng thể. Với mỗi giai đoạn của cuộc đời trẻ thơ tác giả nghiên cứu 10 loại nét tính cách như sau:

1. Những đặc điểm vận động chủ đạo: hoạt động của cơ thể; mắt và tay; 2. Vệ sinh thân thể: ăn uống, ngủ, bài tiết, tắm rửa; sức khỏe, đau thân thể, giảm trương lực cơ; 3. Thể hiện xúc cảm: thái độ tình cảm; khóc và những biểu hiện buồn bã; tự kiềm chế và tức giận; 4. Sợ hãi và những giấc mơ: sự sợ hãi; giấc mơ; 5. Cái tôi và giới tính: cái tôi; giới tính 6. Quan hệ xã hội: mẹ-con; bố-con; anh chị em; họ hàng; cách xử sự trong xã hội; thầy trò; trẻ em với nhau; với các nhóm bạn chơi; 7. Trò chơi và giải trí: sở thích chung nhất; đọc sách; âm nhạc; radio; phim ảnh; 8. Đời

sống học đường: sự thích ứng với trường học: hạnh kiểm trong lớp; tập đọc; tập viết; học tính; 9. Cảm quan tinh thần: quả trách và thù đoạn né tránh; phản ứng với lệnh chỉ huy; phản ứng với hình phạt, với lời khen; phản ứng có thể có với lý lẽ; ý thức về cái tốt và cái xấu; về sự thật và sở hữu; 10. Quan điểm triết học: thời gian; không gian; ngôn ngữ và tư duy; chiến tranh; cái chết; cái thánh thiện.

"Những nét trên đây của sự trưởng thành được trình bày thông qua các mẫu chuyện đơn giản nói về những việc xảy ra hàng ngày trong đời sống gia đình và trường học". Đây không phải là những mẫu mực, mà chỉ là những ví dụ về khả năng ứng xử của trẻ ở một mức độ trưởng thành nhất định.

Cũng thật bổ ích nếu ta ghi nhận xem những chỉ dẫn về phương pháp sư phạm nào tương ứng với tâm lý học quan sát ứng xử này. Gesell không trực tiếp đưa ra những chỉ dẫn này. Tuy nhiên đôi khi chúng ta cũng có thể tìm thấy những yếu tố đủ để giúp ta tìm ra chúng.

Trong trường hợp đầu tiên, người ta muốn nói đến bà cố vấn tốt trong việc hướng dẫn sư phạm. Trên thực tế bà cố vấn này là cô giáo của trẻ em ở các lớp nhỏ. Gọi là bà cố vấn tốt để lưu ý rằng các chuyên gia về giai đoạn đầu trẻ thơ "phải đứng ở góc độ hướng dẫn chứ không phải là ở góc độ dạy học hay để rèn luyện". Cô giáo này cần có những đức tính sau: về thể chất: sức khỏe tốt, mắt tinh, thính tai, giọng nói dịu dàng, nhanh nhẹn, khéo tay, điềm đạm. Về trí tuệ: có hiểu biết cơ bản về sự phát triển của trẻ em, có những phán đoán thực tế về ứng xử của trẻ. Về cảm xúc: mềm dẻo, khả năng biến báo, nhạy cảm trong những tình huống tâm lý bất thường, khả năng dự đoán những khó khăn có thể vấp phải, quan tâm triu mến đối với trẻ thơ, không quá ý thức về mình, khả năng nhận trách nhiệm về mình và dạy trẻ em nhận trách nhiệm nhưng không chờ đợi ở các em nhiều quá... hài hước...

"Những nét tính cách có tầm quan trọng rất cơ bản. Việc đào tạo con người của nhà trường cho dù sâu sắc nhất cũng không thể thay thế sự thiếu vắng những khả năng cơ bản tùy thuộc vào khả năng cá nhân và những cách xử sự tình cảm và vận động..."

"Một cố vấn sư phạm giàu kinh nghiệm tự lập ra những bang phân loại và kỹ thuật của riêng mình phù hợp với từng trường hợp. Người cố vấn này sẽ tìm ra những biện pháp thích ứng để lôi cuốn đứa trẻ đang đứng ngoài quan sát, phát hiện ra những dấu hiệu chứng tỏ em đó đang muốn được tham gia vào trò chơi với các bạn, xác định thời gian cần thiết để em hoà mình vào trò chơi của nhóm. Hiểu biết này cũng cố thêm tài năng sư phạm của cô giáo. Cô sẽ không bần khoản, lo ngại nữa khi thấy một đứa trẻ hình như không tham gia chơi. Mặt khác, cô cũng không tự bằng lòng với một sự phân loại giản đơn và sẽ để cho đứa trẻ tự mình xoay sở. Cô sẽ khéo léo tiếp cận em bé, gián tiếp khơi gợi những sở thích đặc biệt của em, ngồi cạnh em, nói chuyện tán mạn với em, tỏ ra quan tâm đặc biệt đến em, gây cho em ấn tượng mình là một thành viên của nhóm. Một cô giáo khéo léo tự tỏ rõ mình bằng những cử chỉ tế nhị dưới vẻ bề ngoài như vô tình".

Trong tác phẩm thứ hai của mình (*Trẻ em từ 5 đến 10 tuổi*), Gesell nghiên cứu đời sống học đường của trẻ (trang 392 đến 423) và đưa ra một số chỉ dẫn về phương pháp. "Thông thường việc tiếp thu văn hoá mà nhà trường đề cao một cách vụng về mâu thuẫn với những thay đổi trong quá trình trưởng thành... Lẽ ra phải nhân nhượng trẻ em rất nhiều vào thời kỳ đầu đến trường... Không ít trẻ học tập được nhờ vào những sai lầm của chúng. Bởi vậy lúc này không phải lúc nhấn mạnh quá nghiêm khắc đến sự chính xác". "Không phải chỉ có một phương pháp duy nhất để giảng dạy hay để đọc mà có vô số phương pháp... phải biết sử dụng chúng một cách rộng rãi...". "Trẻ em lĩnh hội những kiến thức sơ đẳng về khoa học tự nhiên khi chăm sóc súc vật, cây cối và hoa trong trường". "Khoa học xã hội dù sơ đẳng cũng quá phức tạp để có thể được đưa vào chương trình học... Ở

những trường coi trọng cuộc sống thì sự lĩnh hội văn hoá là cơ bản hơn những nền tảng kiến thức bác học".

"Một trường học chú trọng đến văn hoá, quan tâm một cách dân chủ đến mọi khác biệt cá nhân, nên khen thưởng những học sinh không thể hiện khả năng cũng như những học sinh thể hiện khả năng...". "Nếu các trường học bớt quan tâm đến việc tập đọc sách in, thì những năng khiếu và khả năng rất nổi bật của trẻ em sẽ được khám phá. Chúng ta không phải đợi đến các lớp trung học mới phát hiện ra những học sinh về lý thuyết là không có khả năng và đề nặng lên chứng hậu quả của những khiếm khuyết trong giáo dục".

"Một trường học tập trung chú ý đến trẻ em sẽ nghĩ đến gia đình, hay nói cách khác là sẽ hoạt động phối hợp với gia đình các em. Nhà trường ấy sẽ quan tâm đến mô hình gia đình nơi đứa trẻ được nuôi dạy, quan tâm đến tiền sử gia đình... Nhưng, ngay trong những điều kiện chẳng mấy thuận lợi thì các hội cha mẹ học sinh làm việc ăn ý với nhà trường cũng có thể vạch ra những biện pháp và chính sách giáo dục".

Từ những trích dẫn trên ta có thể thấy những nét chính của phương pháp mà khoa tâm lý học nghiên cứu ứng xử áp dụng vào trẻ em đã xây dựng nên:

- Việc giảng dạy phần lớn phải cụ thể và gắn với cuộc sống. Tránh kiểu giảng dạy quá lý thuyết, quá sách vở.
- Việc giảng dạy phải "dân chủ". Không nên đòi hỏi ở trẻ nhiều quá. Phải có quan hệ chặt chẽ với các bậc cha mẹ và cộng tác với họ.
- Các phương pháp giảng dạy rất đa dạng. Vấn đề là phải biết sử dụng chúng. Điều cơ bản là phải biết sử dụng hợp lý và khéo léo những phương pháp có trong tay.
- Nhân cách và tính cách nhà giáo dục có tầm quan trọng hàng đầu. Những kiến thức uyên bác nhất cũng không thể thay thế được phẩm hạnh cá nhân tồi tệ. Điểm này rất quan trọng ở chỗ nó xác định một thứ phương pháp ở "vị trí thứ hai" mà chúng tôi sẽ đề cập trở lại.

IV. — "Các phương pháp mới" và tâm lý học

Sau khi đã xem xét công trình của một số nhà sư phạm lớn (ngay trước với thời kỳ hiện tại) và trình bày một cách vắn tắt hiện tình của tâm lý học trẻ em, giờ đây chúng tôi có thể đề cập tới cái gọi là "những phương pháp mới" và cơ sở tâm lý học của chúng. Để làm được điều này, chúng tôi dựa theo bài viết của Jean Piaget⁽¹⁾.

Phương pháp mới nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ em thích ứng với môi trường xã hội, bằng cách sử dụng những khuynh hướng riêng của trẻ em cũng như những hoạt động gắn liền với sự phát triển về tinh thần của trẻ với ý nghĩ là làm như thế xã hội sẽ phong phú hơn. Ta chỉ có thể đánh giá đúng đắn các phương pháp mới nếu xem xét chúng ít nhất là từ 4 góc độ: ý nghĩa của tuổi thơ, cấu trúc tư duy của trẻ, những quy luật phát triển và cơ chế cuộc sống xã hội của trẻ.

1. Ý nghĩa của tuổi thơ. — Nếu ta phân biệt một bên là cấu trúc tư duy, một bên là sự vận hành của nó thì ta có thể nói rằng giáo dục truyền thống đã gán cho trẻ em một cấu trúc tinh thần y hệt như của người lớn, và một sự vận hành khác. Ví dụ, người ta cho rằng trẻ em có thể hiểu được tất cả những gì là hiển nhiên một cách lô gích, nhưng đồng thời người ta cũng cho rằng các em có thể hành động không có

(1). J. Piaget, *Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques*, *Encyclopédie française*, tập XV, từ 15. 26-4 đến 15. 26-16.

động cơ trong lúc người lớn thì phải có một lý do hành động (Claparède). Trên thực tế, cấu trúc trí tuệ và tinh thần của trẻ không hề giống của người lớn chúng ta, song trong quan hệ chức năng, trẻ em cũng như người lớn là một con người tích cực và mọi hành động đều có một động cơ độc lập.

Trí nhớ, sự phục tùng thụ động, việc bắt chước người lớn và nói chung; những tổ chất tiếp thu đều có ở trẻ em. Những phương pháp cũ không hề bỏ qua nhận xét này. Tiêu chí giữa hai phương pháp giáo dục này không phải là ở việc sử dụng đặc tính này hay đặc tính khác của cách tư duy của trẻ em mà ở trong quan niệm tổng thể về đứa trẻ.

Tuổi ấu thơ là tuổi thích nghi chức năng. Sự thích nghi này (như ta đã thấy) biểu hiện trong trò chơi. Có thể quan niệm trò chơi như một bài tập chuẩn bị (Gross). Bởi thế nên các phương pháp tích cực để giáo dục trẻ nhỏ đều đòi hỏi phải cung cấp cho trẻ những thiết bị thích hợp. Trò chơi biến dần thành những hoạt động xây dựng thích ứng, đòi hỏi ngày càng nhiều hơn sự lao động thực sự.

Quy luật hứng thú chi phối đời sống trí tuệ của người lớn cũng đúng với trẻ em. Không được tác động đến trí thông minh của trẻ em bằng những phương pháp cảm thụ đơn thuần. Nếu như nhà trường tích cực đòi hỏi nỗ lực của bản thân trẻ chứ không phải bị áp đặt, và trí thông minh của trẻ phải hoạt động thực sự chứ không phải chỉ tiếp thu những kiến thức đã được chuẩn bị sẵn, thì nhà trường đó đơn giản chỉ yêu cầu tôn trọng những quy luật vận hành của mọi trí thông minh.

2. Giáo dục và cấu trúc tư duy của tuổi thơ. —

Ta đã thấy rằng lý trí tiến triển ngay trong cấu trúc của nó và thực sự hình thành trong thời kỳ ấu thơ. Chỉ cần phân tích theo từng lứa tuổi kết quả của những bài số học ở tiểu học, ta thấy ngay sự khác biệt giữa một lý thuyết của người lớn và sự hiểu của đứa trẻ dưới 12 tuổi.

Những khái niệm của trẻ được hình thành từ hoạt động cụ thể. Ở trẻ em, óc thực hành lấn át óc nhận thức. "Bệnh nói suông, một sự thật đáng buồn trong nhà trường, sự lan tràn quá mức của những khái niệm giả gán cho những từ vô nghĩa, chỉ ra khá rõ rằng cái cơ chế ấy (sự tương ứng của những khái niệm của thầy giáo và những khái niệm của học sinh) không phải là không vấp phải khó khăn. Nó giải thích một trong những phản ứng cơ bản của nhà trường tích cực chống lại nhà trường tiếp thu thụ động". "Không còn nghi ngờ gì nữa, về phương diện chức năng trẻ em đã biết tìm lỗ gích chặt chẽ; đó là trường hợp của mọi tư duy và tư duy của trẻ cũng tuân theo những quy luật chức năng giống như tư duy của người lớn chúng ta. Song trẻ em bằng lòng với những hình thức lỗ gích chặt chẽ khác chúng ta. Nếu đây lại là những khái niệm rõ ràng, cần thiết đối với cái cấu trúc đặc biệt này, sự chặt chẽ hình thức của tư duy, thì đứa trẻ sẽ không hiểu được ngay. Trẻ em thường lập luận theo cách mà chúng ta cho là mâu thuẫn.

3. Các giai đoạn phát triển trí tuệ. — Chúng tôi đã giới thiệu sơ qua các giai đoạn phát triển khác nhau của trẻ em và chúng tôi không trở lại vấn đề này nữa. Nhưng về phương diện phương pháp sư phạm thì lại cần hiểu rõ quá trình phát triển của trí tuệ. Nếu như trí tuệ phát triển theo một trật tự chặt chẽ, được thiết lập từ bên trong, thì người thầy giáo quả là đã hoàn công khi muốn thúc đẩy nhanh quá trình đó. Vấn đề sư phạm duy nhất đặt ra là tìm xem những kiến thức nào thì phù hợp với từng giai đoạn phát triển và giảng giải cách nào cho dễ tiếp thu. Ngược lại, nếu sự phát triển của trí tuệ chỉ phụ thuộc vào môi trường và kinh nghiệm cá nhân, thì phương pháp thích hợp là phải thúc đẩy được quá trình tiến triển.

a) *Vai trò của tuổi trưởng thành.* — Có lúc người ta đã quan niệm rằng sự phát triển của trẻ em diễn ra theo một loạt những

thời kỳ được xác định theo di truyền và tương ứng với các giai đoạn của lịch sử nhân loại. Lý thuyết này hiện nay đã bị loại bỏ. Ngược lại, ý tưởng cho rằng trong sự phát triển trí tuệ có phần đóng góp đáng kể của tuổi trưởng thành ngày càng tăng thối. Ch. Buhler thậm chí còn cho rằng các giai đoạn phát triển trí tuệ do tuổi trưởng thành xác lập là những giai đoạn cần thiết, tương ứng với những lứa tuổi không thay đổi.

b) *Vai trò của kinh nghiệm.* — Ngược lại, có người nghĩ rằng trí tuệ trẻ em phát triển chủ yếu là nhờ kinh nghiệm (Bà Isaacs - *The intellectual growth of young children* - *Sự phát triển trí tuệ của thiếu niên*). Học thuyết này đã dẫn đến một thí nghiệm thú vị (loại trừ mọi vấn đề lý luận). Trong một nhà trường nhỏ của Malting House ở Cambridge, bà Isaacs và cộng sự đã loại bỏ mọi sự can thiệp của người lớn, vì cho rằng chính sự giảng dạy và những vụng về của người lớn đã cản trở trẻ em làm việc. Để bù lại, trẻ em từ 3 đến 8 tuổi có đầy đủ dụng cụ, máy móc và nguyên liệu để sử dụng.

c) *Kết luận thực hành.* — Đây không phải chỗ để xem xét tỉ mỉ những luận đề hiện hữu. Trong thực tế, không thể xem nhẹ vai trò của tuổi trưởng thành cũng như vai trò của môi trường. Piaget kết luận như sau: "Dù chưa thể xác định được chính xác đâu là phần đóng góp của sự trưởng thành cấu trúc trí tuệ, đâu là phần của kinh nghiệm của trẻ, hay của ảnh hưởng của môi trường xã hội và thể chất, nhưng ta có thể thừa nhận rằng hai nhân tố trên vẫn tác động không ngừng và sự phát triển của trẻ em là nhờ vào sự tương tác liên tục của chúng. Trên quan điểm nhà trường, điều đó có nghĩa là: một mặt phải thừa nhận có một sự tiến triển trí tuệ, rằng mọi thức ăn tinh thần không tốt như nhau đối với mọi lứa tuổi... Mặt khác, điều đó cũng có nghĩa là môi trường đóng vai trò quyết định trong sự phát triển trí tuệ; rằng sự tiếp diễn của các giai đoạn không phải là bất biến đối với các lứa tuổi và nội hàm của tư duy; rằng những phương pháp tốt có thể tăng thêm hiệu quả học tập của học trò, thậm chí thúc đẩy sự trưởng thành của trẻ mà không có hại gì đến sự bền vững của chúng" ⁽¹⁾.

(1). Về sự phân chia thời kỳ của J. Piaget, xem Jean Piaget và B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F.

4. Đời sống xã hội của trẻ. — Nhà trường truyền thống chỉ biết đến một kiểu quan hệ xã hội của trẻ em: tác động của thầy giáo đến học trò. Cố nhiên lớp học luôn luôn lập thành một nhóm và nhà trường về nguyên tắc luôn luôn khuyến khích tình bạn. Nhưng cuộc sống xã hội ấy không được sử dụng ngay trong lớp học. Phương pháp mới, trái lại, luôn dành một vị trí quan trọng cho cuộc sống xã hội của trẻ.

Sự tiến hoá xã hội của trẻ đi từ tính duy kỷ đến tính tương hỗ, từ sự không phân hoá trong nhóm đến sự phân hoá dựa trên quyền lực có kỷ luật.

Nhà trường truyền thống xã hội hoá bằng một cơ chế ép buộc. Nhà trường mới phân biệt sự ép buộc của người lớn và sự hợp tác giữa trẻ em với nhau.

Đối với người lớn (trước hết là với bố mẹ) trẻ em cảm thấy vừa sợ hãi vừa tình yêu mến. Ở khởi điểm của sự phát triển, người lớn là cội nguồn của chân lý và luân lý. Nhưng tình trạng đó không phải là không nguy hiểm. Quyền lực có thể không cần đến sự suy xét. Trên quan điểm tinh thần, quyền lực không thể dẫn trẻ em đến một sự tự chủ đích thực của ý thức cá nhân.

Có thể bổ sung những thiếu sót đó bằng một tính kỷ luật dựa trên cuộc sống xã hội của trẻ em. Về phương diện trí tuệ, kỷ luật là phù hợp nhất cho một sự trao đổi tư duy thực sự và tích cực. Về phương diện tinh thần, nó là một sự rèn luyện thực sự những nguyên tắc ứng xử nhưng không chỉ là sự phục tùng bề ngoài. Ở đây không loại trừ tác động của thầy giáo, mà chỉ giảm nhẹ sự ép buộc của giáo viên và biến nó thành sự hợp tác.

V. — Lý thuyết giảng dạy tâm lý học

Bây giờ chúng ta xem xét việc áp dụng một số quan niệm tâm lý học vào lý thuyết giảng dạy. Trong

một tác phẩm viết về vấn đề này ⁽¹⁾, Hans Aebli đã chỉ ra rằng ta có thể đổi mới các phương pháp dạy học xuất phát từ những quan niệm thao tác của trí thông minh đã được Jean Piaget phát triển.

Cần hiểu lý thuyết giảng dạy là một bộ môn nhằm giúp học sinh lĩnh hội được một khái niệm, một thao tác hay một kỹ thuật lao động nào đó. Trong hầu hết các chương trình dạy học trong nhà trường, nhiệm vụ của lý thuyết giảng dạy được xác định cụ thể theo những khái niệm cần lĩnh hội: khái niệm vật lý, khái niệm số học,... Người ta thường nói học sinh đã biết về tròn bầy, phân số thông thường, định lý Pythagore,....

Hiện nay, xét về mặt phương pháp, lý thuyết giảng dạy chưa được xác định rõ ràng. Bằng những lý lẽ siêu tâm lý học, một số nhà lý luận sư phạm nêu ra nguyên tắc: học sinh phải tự mình khám phá ra các khái niệm. Các nhà sư phạm theo trường phái tâm lý học "duy cảm - kinh nghiệm chủ nghĩa", nền tảng của giáo dục học truyền thống, lại cho rằng học sinh là một đối tượng thụ động ghi nhận những kiến thức từ bên ngoài.

Trong điều kiện đó, người ta sử dụng phương pháp giới thiệu với học sinh những hình ảnh được xem là nền tảng của kiến thức. Giáo viên giảng giải thêm về những hình ảnh và đồ vật mà mình đưa ra. Đây là một bài giảng trực quan.

(1). Hans Aebli, *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de J. Piaget*, Paris et Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1951. Các tác giả Pháp ít dùng từ "*didactique*" (lý thuyết giảng dạy).

Việc xây dựng những thao tác giảng dạy được hướng dẫn chặt chẽ. Giáo viên bắt đầu bằng việc nhắc lại vấn đề những khái niệm đã học, phát triển ý mới theo tinh thần coi trọng cấu trúc lô-gích của nó. Để giúp học sinh dễ hiểu hơn, giáo viên sử dụng những lược đồ hoặc những bức tranh hoàn chỉnh.

Trong những trường hợp khả quan, phương pháp "gợi mở" được sử dụng. Đặc điểm của phương pháp này là chia vấn đề thành những phần nhỏ. Học sinh phải tìm ra câu trả lời cho những câu hỏi do giáo viên khéo léo đặt ra.

Theo Piaget tư duy không phải là một tổng thể những kiến thức tĩnh hay một sự tập hợp những nội dung ý thức, hình ảnh, mà là một trò chơi của những thao tác hoạt động, sống động. Suy nghĩ tức là hoạt động. Hình ảnh không phải là yếu tố cơ bản của tư duy, nó chỉ là một điểm tựa. Trong những điều kiện như thế, khi nói học sinh phải biết một số bộ môn, tức là học sinh phải học cách sử dụng một số thao tác. Giáo viên phải tự hỏi đầu tiên là những thao tác làm nền tảng cho những khái niệm mà mình muốn học sinh lĩnh hội. Sau đó giáo viên phải tạo ra những tình huống sao cho trẻ em có thể xây dựng những thao tác mà các em phải nắm được.

Trong phương pháp gợi mở, học sinh trả lời đúng những câu hỏi riêng biệt mà thầy giáo nêu ra, nhưng chính giáo viên phải là người chỉ đạo toàn bộ quá trình. Khi trả lời những câu hỏi riêng biệt học sinh không nhất thiết phải hiểu cấu trúc tổng thể của lập luận.

Trong phương pháp tích cực, người ta đặt ra cho học sinh một vấn đề trọn vẹn. Nếu vấn đề này thật sinh động trong đầu óc học sinh thì vấn đề đặt ra sẽ thành một nhân tố chỉ đạo việc tìm hiểu. Nếu có thể làm cho học sinh xây dựng được một thao tác từ một vấn đề được đặt ra rõ ràng, ta có thể xem là em đã hiểu cấu trúc tổng thể cũng như mọi yếu tố của hành động trí tuệ mới.

Giả định rằng phải thực hiện một thao tác để kết luận về chiều dài một cạnh của hình chữ nhật, khi biết trước diện tích và độ

dài của cạnh kia. Theo phương pháp gợi mở, sẽ có một cuộc trao đổi giữa thầy và trò kiểu như sau:

Ví dụ, giáo viên cho biết diện tích của hình chữ nhật là 36 dm^2 , chiều cao của nó là 4 dm . Giáo viên vẽ hình chữ nhật lên bảng. "Giả dụ như ta biết kích thước của tất cả các chiều. Diện tích của hình chữ nhật là bao nhiêu?" - " 36 dm^2 " - "Chiều cao của nó là bao nhiêu?" - " 4 dm " - "Tốt. Vậy có bao nhiêu dm^2 trên chiều cao này?" - " 4 dm^2 ạ". (Giáo viên vẽ 4 hình vuông ấy.) "Những hình vuông 4 dm^2 này tạo thành cái gì?" - "Chúng tạo thành một dải băng" - "Tốt. Vậy có bao nhiêu dải băng chứa trong hình chữ nhật này?" - " 9 dải".

Ta thấy rằng trong cuộc đàm thoại này (nếu tất cả đều suôn sẻ) giáo viên điều khiển chặt chẽ sự suy nghĩ của học trò. Các em có thể trả lời được mọi câu hỏi riêng biệt nhưng chắc chắn không nắm được cấu trúc tổng thể của lập luận.

Trái lại, theo hướng tích cực, M. Aebli, đề xuất một vấn đề có thể đẩy mạnh tiến trình của cuộc tìm tòi. Trong ví dụ trên, người ta cho các nhóm học sinh, mỗi nhóm từ 2 đến 4 em, 36 miếng hình vuông bằng các tông, mỗi hình có diện tích 1 dm^2 . Theo kinh nghiệm thực tế, các em tìm ngay chiều ngang của hình chữ nhật, mà chiều cao là 4 dm , tạo thành bởi 36 hình vuông (36 dm^2). Mọi thao tác mà giáo viên phải hướng dẫn đã được học sinh tự tìm ra. Có thể giáo viên vẫn cần phải can thiệp vào quá trình tìm tòi, có thể hướng dẫn như trong trường hợp vừa nêu, nhưng sự can thiệp đó đã mang một ý nghĩa tâm lý hoàn toàn khác.

Tuy nhiên, Hans Aebli đã làm một thí nghiệm so sánh giá trị sư phạm của hai phương pháp. Trong 2 lớp học ở Zurich, ông đã áp dụng hai phương pháp khác nhau. Lớp thứ nhất áp dụng phương pháp giảng dạy truyền thống. Lớp thứ hai áp dụng những nguyên tắc giảng dạy rút ra từ tâm lý học của Piaget.

Đây là thí nghiệm về cách tính chu vi và diện tích của hình vuông. Trong một lớp Aebli áp dụng phương pháp gợi mở. Trong lớp kia ông áp dụng phương pháp xây dựng từng bước những thao tác mà học sinh phải thực hiện. Cuộc tìm tòi luôn được hướng dẫn một cách chính xác, đúng hướng. Giáo viên chỉ can thiệp khi

học sinh không thể tự mình tìm ra được và cũng chỉ can thiệp trong quá trình của những thao tác.

Trước cuộc thí nghiệm tất cả học sinh đều phải trải qua cùng một trắc nghiệm nhằm phát hiện khả năng của học sinh đối với vấn đề đem ra thí nghiệm. Trong vòng 100 phút, 30 bài toán được đặt ra cho học sinh. Kết quả đạt được sẽ được đưa ra dưới đây.

Sau đó, một nhóm học sinh học 5 bài theo phương pháp truyền thống còn nhóm khác học 7 bài theo phương pháp mới. Phương pháp tích cực đòi hỏi nhiều thì giờ hơn phương pháp truyền thống.

	<i>Nhóm truyền thống</i>	<i>Nhóm hiện đại</i>
Số học sinh từng lớp	36	30
Số học sinh tham gia trắc nghiệm .	26	23
Kết quả trung bình	22,3 điểm	19,6 điểm
Xê dịch trung bình	4,75 -	6,14 -
Kết quả kém nhất	8	8
Kết quả tốt nhất	30	30

Bốn ngày sau bài học cuối cùng, 2 nhóm phải trải qua một lần kiểm tra cuối cùng. Cuộc kiểm tra này gồm 30 bài toán phải giải trong 105 phút (Xem kết quả dưới đây).

Như vậy ta thấy nhóm hiện đại nắm các khái niệm và thao tác đã được dạy tốt hơn nhóm truyền thống.

Tuy nhiên cũng có thể thấy rằng phương pháp mới đòi hỏi tới 7 bài học trong lúc phương pháp truyền thống chỉ cần 5. Người ta có thể phản bác rằng giáo dục truyền thống cũng có thể đạt được những kết quả tốt nếu có nhiều thì giờ hơn. Nhưng chính cách giảng dạy này lại không cho thấy cần có thời gian thích đáng hơn. Trong thí nghiệm nói trên, đến bài học thứ 5, nhóm truyền thống dễ dàng giải được 15 bài tập toán xếp loại theo 3 thao tác. Phương pháp cổ điển hình như giúp học sinh tiến bộ nhanh hơn. Nhưng về bề ngoài ấy chỉ dựa trên điều kiện là học sinh không vấp phải những khó khăn thực sự, các bài toán phải được sắp xếp để tránh khả năng lẫn lộn và để học sinh tìm ra lời giải một cách máy móc.

*Nhóm truyền Nhóm hiện đại
thống*

Những nhóm thứ cấp (gồm những học sinh chỉ đạt từ 8 đến 21 điểm trong kỳ kiểm tra đầu tiên)

Số đề bài	8	13
Kết quả trung bình của lần kiểm tra đầu	14,8 điểm	13,3 điểm
Số trung bình của những bài giải đúng	14,6	21,6
Tỉ lệ phần trăm của những thao tác nhầm lẫn	37,3%	7%
Tỉ lệ phần trăm các bài giải đúng	53,2%	93%

Nhóm trên (gồm những học sinh đạt từ 22 điểm đến 30 điểm trong lần kiểm tra đầu tiên)

Số đề bài	18	10
Kết quả trung bình của lần kiểm tra đầu	25,6 điểm	26,4 điểm
Số trung bình của những bài giải đúng	29,1	29,4
Tỉ lệ phần trăm của những thao tác nhầm lẫn	1,7%	1%
Tỉ lệ phần trăm những bài giải đúng	97,7%	99%

Có thể ghi nhận là những học sinh có trí thông minh xuất sắc trong cả 2 nhóm đều đạt kết quả tốt như nhau. Liệu có thể kết luận rằng phương pháp mới chỉ tỏ rõ tính hơn hẳn của nó đối với những học sinh kém năng khiếu? Như thế là không tính đến những giới hạn của thực nghiệm đã tiến hành. Một mặt, cuộc thực nghiệm này đã diễn ra trong thời gian quá ngắn để mọi kết quả khả quan của công tác giảng dạy được bộc lộ đầy đủ, mặt khác, lần kiểm tra cuối cùng chỉ nhằm một kết quả định lượng, không thể cho thấy mọi thu hoạch của học sinh.

LỐI XỬ SỰ ĐỘC ĐOÁN	DÂN CHỦ	TỰ DO
1. Mọi quyết định đều là của hướng dẫn viên 2. Kỹ thuật và các bước tiến hành của hoạt động đều do hướng dẫn viên chỉ thị. Chỉ có một điểm duy nhất được giải quyết, những giai đoạn sau này phần lớn còn mơ hồ. 3. Hướng dẫn viên chỉ định cho từng thành viên công việc và cả những bạn cùng tham gia trong nhóm. 4. Người chỉ huy khen hay chê công việc của mỗi thành viên, nhưng không tham gia vào hoạt động của nhóm, trừ trường hợp cần chứng minh, dẫn giải. Người chỉ huy có thể tỏ ra thân ái, vô tư hơn là công khai ác cảm.	1. Mọi vấn đề đều được đưa ra cho nhóm thảo luận và quyết định. Hướng dẫn viên chỉ động viên và giúp đỡ. 2. Triển vọng hoạt động xác lập trong quá trình bàn bạc. Các giai đoạn tổng quát để đi tới mục đích của nhóm được vạch ra. Khi cần thì hướng dẫn viên có thể gợi cho các em hai hoặc ba kỹ thuật để nhóm lựa chọn. 3. Các thành viên được tự do làm việc với một bạn nào đó tùy mình chọn. Nhóm sẽ quyết định những nhiệm vụ phải thực hiện. 4. Hướng dẫn viên khách quan hay thực tế trong việc khen, chê và cố gắng tỏ ra trong đầu mình, là một thành viên của nhóm, nhưng không vì thế mà phải làm phần lớn công việc của nhóm.	1. Mọi quyết định đặc biệt đều được nhóm hay cá nhân tự do lựa chọn, không có sự tham gia của hướng dẫn viên. 2. Hướng dẫn viên cung cấp những dữ kiện khác nhau, nếu được hỏi thì hướng dẫn viên cung cấp những thông tin phụ, ngoài ra không hề tham gia vào cuộc thảo luận. 3. Hoàn toàn không có sự tham gia của hướng dẫn viên. 4. Rất ít nhận xét về hoạt động của nhóm, trừ khi được hỏi. Không cố gắng tham gia hay xen vào tiến trình của các sự kiện.

VI. — Quan hệ thầy-trò

Ta đã thấy giáo dục học truyền thống dựa trên nguyên tắc quyền lực. Trái lại, phương pháp mới khuyến cáo những thái độ tự do hơn, mềm dẻo hơn, dân chủ hơn. Về phương diện phương pháp, cũng nên biết kết quả đạt được từ những thái độ khác nhau ấy, không chỉ về mặt những tiến bộ của học sinh trong việc tiếp thu kiến thức và trau dồi năng lực, mà còn về mặt tác động đến tính cách của học sinh. Như vậy người ta sẽ tự hỏi những thái độ khác nhau của thầy có thể có tác dụng như thế nào đến thái độ của trò?

Lewin, Lippit và White tập hợp những dữ kiện để trả lời câu hỏi đó từ những thực nghiệm với nhiều nhóm trẻ. Dưới đây là tóm tắt những thực nghiệm đó ⁽¹⁾:

1. Trong cuộc thí nghiệm đầu tiên Lippit tổ chức những câu lạc bộ gồm những trẻ em 10 tuổi. Ông so sánh một nhóm 5 em được hướng dẫn một cách độc đoán với một nhóm 5 em khác được hướng dẫn một cách dân chủ. Trong cuộc thí nghiệm thứ hai Lippit và White nghiên cứu, so sánh 4 nhóm trẻ 10 tuổi.

2. Trong cuộc thí nghiệm thứ hai này mỗi nhóm đều lần lượt trải qua một thời kỳ dân chủ rồi một thời kỳ độc đoán hoặc ngược lại. Nhân tố "nhân cách của người chỉ huy nhóm" được kiểm soát bằng cách làm cho mỗi em trong số 4 chỉ huy nhóm lần lượt đóng vai trò người chỉ huy độc đoán và người lãnh tụ dân chủ ít nhất một lần. Ngoài hai biện pháp "độc đoán" và "dân chủ" còn có một nhóm thứ ba: "tự do hành động" hay là nhóm không có người lớn tham gia. Những phương pháp trái ngược nhau của các chỉ huy nhóm được tóm tắt trong bảng, trang 43.

(1). Về những mô hình ứng xử hung hăng trong hoàn cảnh xã hội thực nghiệm xem Lewin, Lippit và White (Fauchoux dịch sang tiếng Pháp). *Bulletin de psychologie*, tập 6, trang 337-352.

3. Cần đặc biệt lưu ý sao cho các nhóm đều ngang nhau về phương diện thành phần, môi trường vật chất, về tính chất hoạt động của các câu lạc bộ khác nhau.

4. Trong quá trình thí nghiệm, người ta thu thập thông tin bằng cách quan sát cách xử sự trong tình huống thí nghiệm và qua những cuộc điều tra ngoài câu lạc bộ.

Quan sát ứng xử của câu lạc bộ tức là:

- đánh giá liên tục những tác động xã hội tương hỗ giữa thủ lĩnh và trẻ em;
- phân tích từng phút một cấu trúc của nhóm;
- đánh giá liên tục và giải thích hành động của các thành viên và sự năng động của nhóm;
- ghi tốc ký tất cả các cuộc chuyện trò;
- đánh giá có tính chất giải thích những quan hệ giữa các câu lạc bộ;
- phác thảo ấn tượng của người chỉ huy nhóm về mỗi cuộc họp;
- bình luận của những người quan sát được mời dự;
- ghi lại bằng phim ảnh nhiều đoạn sinh hoạt của câu lạc bộ.

Những thông tin ngoài câu lạc bộ là:

- phỏng vấn mỗi trẻ em do một người thân với em thực hiện nhưng người này không tham gia câu lạc bộ trong những thời kỳ trung gian và vào cuối cuộc thí nghiệm;
- phỏng vấn cha mẹ do người điều tra thực hiện;
- nói chuyện với các thầy cô giáo;
- tiến hành trắc nghiệm về nhân cách (Rorschach) với mỗi thành viên của câu lạc bộ;
- nói chuyện với trẻ em trong 2 cuộc đi chơi mùa hè tổ chức vào cuối cuộc thí nghiệm.

5. Trong thí nghiệm thứ nhất, thái độ ác cảm trong nhóm được đoán lớn hơn 30 lần so với trong nhóm dân chủ. Thái độ hung hăng (ác cảm và những trò đùa thiếu thiện cảm) nhiều hơn 8 lần. Thái độ hung hăng ấy phần lớn nhằm vào hai "đầu sai" trong nội bộ nhóm chứ không hề nhằm vào người nắm quyền hành.

6. Trong thí nghiệm thứ hai, 1 trong 5 nhóm "độc đoán" cũng có phản ứng hung hăng như trong thí nghiệm thứ nhất. Nhưng trái lại, trong 4 nhóm độc đoán khác, trẻ em có thái độ ứng xử lãnh đạm không hề hung hăng.

Số lượng trung bình của các hành vi hung hăng, trong những lần hội họp khác nhau ở thí nghiệm thứ hai là:

Nhóm tự do hành động:38

Nhóm độc đoán (phản ứng hung hăng).....30

Nhóm dân chủ20

Nhóm độc đoán (phản ứng lãnh đạm)..... 2

Về thí nghiệm thứ hai, ta có thể tự hỏi: "Tại sao sự phản ứng lại thái độ độc đoán khi thì rất hung hăng với thái độ nổi loạn hay hành hạ không thương tiếc những đầu sai, khi thì lãnh đạm?" Phải chăng động lực ngầm trong 2 trường hợp này cũng khác với thái độ ứng xử về ngoài? Thái độ hung hăng mạnh mẽ trong một số nhóm độc đoán được thể hiện bằng sự căng thẳng do không đạt được những mục đích cá nhân. Liệu có thể nói rằng khi sự phản ứng hung hăng trong các nhóm độc đoán ở mức độ thấp thì đó là dấu hiệu không có sự tước đoạt tự do cá nhân?

Theo các tác giả thì không phải như thế. Mức độ phản ứng yếu trong các nhóm độc đoán lãnh đạm không phải do không có sự tước đoạt tự do cá nhân:

- sự bùng nổ hung hăng trong những ngày chuyển tiếp hướng tới bầu không khí tự do hơn;
- thái độ hung hăng tăng đột ngột khi người nắm uy quyền rời khỏi phòng;
- nhiều dấu hiệu lãnh đạm xuất hiện một cách phổ biến: không có nụ cười, không có đùa náo;
- 19/20 thành viên yêu mến người lãnh đạo dân chủ hơn người thủ lĩnh độc đoán và 7/10 yêu mến người lãnh đạo để cho các em được tự do muốn làm gì thì làm.

Hiện tượng thiếu hung hăng rõ ràng không phải do nguyên nhân không có sự tước đoạt tự do cá nhân mà là do bị người lãnh đạo quyền uy bóp nghẹt.

7. Có thể giải thích những biểu hiện hung hăng bằng 4 lý do tiềm ẩn sau:

- *Sự căng thẳng*: Chỉ thị của người hướng dẫn cho cá nhân trong nhóm đọc đoán nhiều gấp 6 lần của trong nhóm dân chủ. Từ đó tạo ra một sức ép nặng nề gây căng thẳng.
- *Tự do hành động bị hạn chế là nguồn gốc của sự căng thẳng*: Không gian tự do hành động trong nhóm độc đoán rất bị hạn chế (so với những hoạt động có thể được phép). Trái với điều mong đợi, không gian tự do hành động cũng không rộng rãi gì hơn trong các nhóm "tự do" (một phần là do sự chòng chéo hoạt động của mỗi cá nhân với hoạt động của bạn khác).
- *Sự cứng nhắc trong cấu trúc của nhóm*: Sự cứng nhắc của nhóm như một lực bóp nghẹt không cho phép xa rời nhóm hay thay đổi vị trí trong nhóm.
- *Lối sống (văn hoá)*: Đối với thái độ phản ứng hung hăng, lối sống văn hoá do nhóm đặt ra xác định trong những điều kiện nào một cá nhân sẽ có thái độ hung hăng.

Những thí nghiệm của Lewin, Lippit và White là một nỗ lực quan trọng, giàu ý nghĩa để nghiên cứu một cách thực tế và kiểm tra ảnh hưởng của những quan hệ khác nhau giữa người hướng dẫn và học sinh. Tuy nhiên ta phải đặt câu hỏi: những kết quả nghiên cứu hiển nhiên này có giá trị phổ biến đến đâu? Trước hết, những nghiên cứu này được thực hiện trong xã hội và trong nền văn hoá Mỹ, và từ đây người ta không thể rút ra được kết luận cho những nền văn hoá khác. Mặt khác, nền văn hoá Mỹ lại không đồng nhất mà bao gồm nhiều nhánh văn hoá có quan hệ với nhau, do đó có thể thấy rằng những nhóm thí nghiệm thực tế chỉ phù hợp với một nhánh văn hoá nào đó. Sau hết, ta đã nhấn mạnh rằng những

nhóm nói trên chỉ là những "câu lạc bộ" trẻ em và những hiện tượng xảy ra trong một câu lạc bộ không thể đồng nhất với những hiện tượng trong nhà trường và trong tình huống học tập.

VII. — Bổ sung

Người ta không thể không ngạc nhiên khi thấy rằng trong một số những chỉ dẫn của chúng tôi về sự tiến triển của tâm lý trẻ em, không thấy nói đến những quan niệm về phân tâm học. Như ta đã biết, phân tâm học cho rằng tính cách người lớn được hình thành từ những kinh nghiệm sống từ thời thơ ấu và những phản ứng với những kinh nghiệm đó. Các nhà phân tâm học đã thực hiện một cuộc phân tích về sự phát triển của trẻ em. Phân tích này tập trung vào sự phát triển giới tính và sự phát triển của quan hệ bố mẹ - con cái, những quan hệ được xem như khởi đầu của những quan hệ giữa một con người với người khác. Chúng tôi không hề muốn hạ thấp giá trị của những đóng góp ấy. Nhưng chúng tôi thấy không thể nào xem xét với vàng vắn đề quan hệ giữa sự thích nghi của nhà trường với trẻ em và những sơ đồ phân tâm học về sự phát triển của trẻ em. Trong những điều kiện như thế, chúng tôi không thể dành một chỗ trong sách này cho sự di truyền, phân tâm học ⁽¹⁾. Tuy nhiên cũng phải chú ý một số điều về phân tâm

(1) G. Maucio đã nghiên cứu quan hệ giữa phân tâm học và tâm lý học trẻ em trong tác phẩm *De l'inconscient à l'âme enfantine*, Paris, Psyché, éd., 1948. Tham khảo thêm W. J. Schraml, *Initiation à la pédagogie psychanalytique*, Mulhouse, éd. Salvator, 1970.

học và giáo dục học. Chúng tôi tập hợp những điều này dưới đây như một số ghi chú có tính phân tích. Chúng tôi sẽ xem xét sau vấn đề chung nhất về quan hệ giữa giáo dục học và các khoa học nhân văn.

1. Hoàn toàn không thể loại trừ quan hệ giữa phân tâm học nói chung và những phương pháp giáo dục mới. M. A. Bloch đã vạch ra nhiều mối quan hệ mật thiết giữa phân tâm học và giáo dục mới. Trong chừng mực mà nền giáo dục mới muốn thay thế một thứ giáo dục học trấn áp, bằng một thứ giáo dục học "khai thông và làm phát triển thiên tư" thì nó trở nên rất gần với những mối quan tâm chính của phân tâm học⁽¹⁾.

Học thuyết về bản chất con người nền tảng của phong trào giáo dục mới không phải là một chủ nghĩa lạc quan triệt để (M. A. Bloch). Những phương pháp mới không đòi hỏi tất cả các khuynh hướng của trẻ em đều đúng mà chỉ đơn giản cho rằng "bản chất trẻ em không quá nghèo nàn" đến mức "một số khuynh hướng ấy" không thể là điểm xuất phát cho nhân cách con người. Tuy nhiên, phương pháp mới cho rằng những hành vi trấn áp trực tiếp và thô bạo sẽ đẩy lùi thiên tư và "dẫn đến nguy cơ phản ứng dữ dội". Rõ ràng ý tưởng này có liên quan đến những thí nghiệm mà chúng tôi vừa trình bày ở trên. Ý tưởng này cũng liên quan đến phân tâm học. Phân tâm học cho thấy phương pháp tốt nhất là mở đường cho sự "chuyển biến". Khi một thiên tư bị rơi vào con đường nguy hiểm người ta phải khéo léo tìm cách để thoát miễn trẻ em một cách bình thường và xây dựng. Liên tưởng đến những triển vọng do phân tâm học mở ra, Claparède viết: "Tôi tự hỏi trong chương trình giáo dục, có nên thay chương giáo dục ý chí chương giáo dục nhân cách không? Từ những công trình phân tâm học có thể rút ra những chỉ dẫn quý báu sau: "chuyển hướng những khuynh hướng xấu thay vì dạy cho trẻ em khắc phục nó".

2. Tuy nhiên, ta thấy nếu không thể rút ra từ phân tâm học một phương pháp có hệ thống để nhà giáo dục áp dụng, thì nhà

(1). M. A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle et Les tendances de la vie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1948.

giáo dục rất cần được đào tạo về phân tâm học tổng quát. Nhưng không phải là một sự đào tạo hoàn toàn trừu tượng. Những cuộc thảo luận tự do về từng trường hợp cụ thể là cơ sở tốt nhất cho một sự đào tạo như thế. Hơn nữa những cuộc thảo luận này không chỉ xoay quanh phân tích thái độ ứng xử của trẻ em mà còn phải phân tích cả những ứng xử của nhà sư phạm nữa. Theo hướng này, một mặt phải xa rời những phương pháp phân tâm học cổ điển, mặt khác có thể tổ chức những cuộc thảo luận theo nhóm, theo tinh thần "liệu pháp nhóm" và có thể làm cho nhà giáo vừa hiểu rõ về trẻ em vừa hiểu rõ về mình.

3. Bây giờ cần phải đặt ra vấn đề nhà tâm lý học đường. Nhân vật này cần theo dõi trẻ em, làm việc theo hướng của trẻ em, xem xét tất cả những vấn đề tâm lý cụ thể có thể nảy sinh trong nhà trường. Nhưng những vấn đề này vượt quá khuôn khổ mà chúng tôi vạch ra.

4. Cũng như vậy đối với các trung tâm hướng dẫn, các "phòng thí nghiệm sư phạm". Chúng tôi không quan tâm nữa đến những trung tâm "y học học đường" hay "tâm lý sư phạm". Trong một số trung tâm này, người ta chủ yếu khuyên các bậc cha mẹ và trẻ em làm sao để hướng dẫn các em cho tốt và giải quyết một số vấn đề có thể nảy sinh. Ở một số trung tâm khác, lao động có thể trở thành một liệu pháp. Khi một đứa trẻ có những biểu hiện không tốt ở trường hoặc những rối loạn trong cách ứng xử này khác, sẽ rất có ích nếu ta điều trị cho em bằng liệu pháp (y tế hoặc tâm lý; phân tâm học trẻ em, sử dụng một trò chơi tiêu biểu, liệu pháp nhóm, tâm kịch). Chúng tôi không xem xét ở đây những vấn đề của trẻ em phạm tội.

5. Giáo dục tình dục và tình cảm cũng là một vấn đề giáo dục. Về vấn đề này, trước hết cần nhấn mạnh rằng tình dục không nên bị tách ra khỏi cuộc sống tình cảm. Giáo dục tình dục sẽ trở nên không đúng nếu không được đặt trong khuôn khổ chung của giáo dục. Cần phải chuẩn bị cho lớp trẻ thực hiện chức năng của người lớn và những lời giải thích, ví dụ về cách sinh ra em bé, chỉ có nghĩa khi chúng giúp cho quá trình chuẩn bị này.

Trên quan điểm thực tiễn, người ta có thể đặt ra hai câu hỏi sau: Nhà giáo dục phải có thái độ như thế nào trước những tò mò về tình dục của trẻ em? Sẽ phải có thái độ như thế nào trước

những biểu hiện tình dục của trẻ em và thanh thiếu niên? A. Berge đã trả lời hai câu hỏi đó như sau ⁽¹⁾:

- Những lời giải thích về tình dục phải đơn giản, tự nhiên, tránh trịnh trọng. Nói chung, giáo dục tình cảm phải được tiến hành dần dần qua 2 giai đoạn. Giai đoạn thứ nhất: cho học sinh những lời giải đáp cần thiết. Giai đoạn thứ hai: làm cho trẻ em quen dần với những khái niệm bằng cách lồng vào những cuộc trò chuyện chung khi có dịp. Vấn đề quan trọng là phải đúng lúc. Trong lĩnh vực này có những "thời kỳ nhạy cảm". Do vậy, tốt nhất là việc giáo dục này nên mang tính cá nhân.
- Trước vấn đề tình dục trẻ em, nên tránh những biện pháp ép buộc và dọa nạt. Kết quả thông thường sẽ là cố định thói quen và làm cho xung động tự nhiên trở thành ám ảnh. Đương nhiên có một mâu thuẫn: một mặt phải để cho bản năng tình dục của trẻ phát triển đến thời kỳ trưởng thành, mặt khác phải ngăn chặn những biểu hiện không phù hợp với những yêu cầu của xã hội. Phải giải quyết mâu thuẫn này theo tinh thần ỷ tốn sức nhất.

Nếu ta quay lại với những thí nghiệm của Lewin, Lippit và White đã được trình bày trước phần này, chúng ta phải ghi nhận rằng những thí nghiệm ấy xuất phát từ tâm lý xã hội học cũng như từ tâm lý học theo nghĩa hẹp. Ta đã biết rằng tâm lý học xã hội là một bộ môn có thể được định nghĩa vắn tắt là vừa mang đặc điểm của tâm lý học, vừa mang đặc điểm của xã hội học. Trong trường hợp chúng tôi đang nghiên cứu, những nhóm học sinh được nghiên cứu trong mối quan hệ với giáo viên, và những công trình được trình bày thực tế thuộc về tâm lý xã hội

(1). A. Berge, *L'éducation sexuelle et affective*, Nxb Scarabée. Về những khó khăn trong quan hệ giữa cha mẹ và con cái, tham khảo Susan Isaacs, *Parents et enfant*, Presses Universitaires de France. Cuốn sách này đưa những lời khuyên cho từng trường hợp cụ thể.

học của nhóm. Theo tinh thần của nhận xét này, ta thấy đã có một "trào lưu tâm lý xã hội" trong giáo dục học.

Điều lưu ý này cần được tiếp tục theo dõi. Ta đã thấy, những nhóm mà Lewin, Lippit và White đã nghiên cứu, là thuộc về một nền văn hoá nào đó, ở đây là nền văn hoá Mỹ, và dĩ nhiên là từ một nhánh văn hoá của nền văn hoá Mỹ, và người ta thường nhấn mạnh rằng những kết quả đạt được chỉ liên quan đến các nhánh văn hoá này. Nói chung, những quan hệ con người của học sinh trong hệ thống giáo dục thường chịu ảnh hưởng của nền văn hoá của hệ thống xã hội nói chung, mà chúng là một trong những biểu hiện. Ngược lại, rõ ràng là văn hoá hình thành trong hệ thống giáo dục thứ cấp có ảnh hưởng đến nền văn hoá chung.

Suy nghĩ này chứng minh những đóng góp của phân tâm học. Như trường phái "văn hoá chủ nghĩa" đã chỉ rõ: nếu cách xử sự của cha mẹ đối với con cái định hướng cho sự hình thành nhân cách của trẻ, và nếu như có một sơ đồ những ứng xử ưu thắng về phương diện giáo dục trẻ em thì một vòng khép kín được thiết lập và những cách cư xử "văn hoá tổng hợp" phải được xem xét. Tuy nhiên, những cách ứng xử này rất nhiều vì có nhiều định hướng văn hoá trong cùng một nền văn hoá, cũng như sẽ có nhiều xung đột có thể nổ ra giữa các định hướng ấy⁽¹⁾.

Chúng ta tiến tới một cái nhìn đầy đủ hơn về các hiện tượng khi chú ý rằng tâm lý học cần được bổ sung bằng tâm lý xã hội học, tâm lý xã hội học bằng văn hoá, khái niệm văn hoá cần được nghiên cứu trong những tương quan với thể chế xã hội. Hệ thống giáo dục hoạt động được nhờ quan hệ thầy-trò và nhiều thể chế khác (chương trình, các kỳ thi, kế hoạch đào tạo chung...). Thể chế in dấu ấn của nó trong văn hoá, nhưng văn hoá lại được thể chế nâng đỡ và là kết quả của thể chế. "Chủ nghĩa quan liêu" của hệ thống giáo dục Pháp cần được nghiên cứu vừa như một tổng hợp những cách ứng xử vừa như một bộ phận của thể chế, vừa như một sự tương tác giữa những quy tắc và những cách ứng xử⁽²⁾.

Cần nói thêm rằng những nhân tố mà người ta quen gọi là kinh tế cũng không thể bị xem nhẹ và tách rời khỏi tổng thể

(1) Ở đây chúng tôi không thể xem xét, chỉ trích các quan điểm văn hoá chủ nghĩa.

(2) Xem M. Grozier, *Le phénomène bureaucratique*, Nxb Seuil

những hiện tượng mà chúng ta đang xem xét. Cố nhiên tổng chi phí dành cho đào tạo trong một xã hội nhất định có ý nghĩa quyết định đối với vai trò của hệ thống giáo dục thứ cấp. Mỗi một thay đổi trong thực tiễn giáo dục đòi hỏi một sự đầu tư và sẽ không thể thực hiện được nếu không có sự đầu tư phù hợp. Ngược lại, những ứng xử kinh tế là kết quả của những quá trình văn hoá hoá (culturation) nào đó, chúng đáp ứng lại những phản ứng đối với những câu thúc khác nhau; mà những câu thúc này sẽ tự tổ chức lại qua thực nghiệm. Theo tinh thần trên đây, rõ ràng ta thấy một nhân tố "kinh tế-xã hội" trong giáo dục đã nảy sinh và phát triển trong những năm gần đây.

Vì những lý do nói trên, các hiện tượng sư phạm cần được nghiên cứu dưới ánh sáng của những khoa học nhân văn. Giới hạn giáo dục trong những quan điểm hẹp và chỉ muốn hiểu những hiện tượng sư phạm qua những động thái giáo dục được xác định chặt chẽ, là nguy hiểm. Về mặt này, "chủ nghĩa giáo dục" sẽ cản trở sự phát triển của giáo dục học. Đây là một trì trệ của các phương pháp mới, ít nhất là đối với sự phát triển rộng rãi mà một số người mong đợi. Sự trì trệ này chỉ có thể hiểu được khi đưa ra các lý do văn hoá, xã hội, thể chế và kinh tế.

Trái lại, người ta có thể tự hỏi về khuynh hướng chỉ quan tâm đến những nhân tố quyết định "ngoài giáo dục". Điều này có thể dẫn đến việc không nghiên cứu được gì về giáo dục học và với thái độ không có động cơ.

Có nên coi mọi thay đổi động chạm đến hệ thống giáo dục cuối cùng đều không có hiệu quả gì hết là một quy luật chung và luôn luôn đúng không? Hoặc là đằng sau những thay đổi bề ngoài, hệ thống giáo dục vẫn hoàn toàn như cũ? Ở đây, chúng tôi không định giải đáp vấn đề này, nhưng những câu trả lời khẳng định đã được đưa ra còn phải được bàn cãi.

CHƯƠNG II

CÁC PHƯƠNG PHÁP SỰ PHẠM

Trong chương trước, chúng tôi đã nói về ảnh hưởng, trực tiếp hay gián tiếp, của sự phát triển của tâm lý học thực nghiệm đối với sự phát triển của các phương pháp sự phạm.

Trong chương này chúng tôi sẽ trình bày một số phương pháp sự phạm mà chúng tôi cho là quan trọng nhất. Chúng tôi đặc biệt nhấn mạnh đến khía cạnh thực hành của các phương pháp đó, vạch ra phần đóng góp của chủ nghĩa kinh nghiệm hoặc của ý thức hệ trong quá trình hình thành ra chúng.

Trước tiên chúng ta phải trở lại với các phương pháp giáo dục truyền thống.

I. — Các phương pháp truyền thống

Các phương pháp này không phải không có rắc rối. Như ta đã thấy, chúng muốn dựa một phần vào trực quan. Nhưng mặt khác, chúng lại mang nặng tính giáo huấn, theo nghĩa độc đoán và hình thức chủ nghĩa của từ này. Quan niệm trực quan của các phương pháp truyền thống này vừa duy cảm vừa duy lý, "cố gắng dung hợp Descartes và Locke" (René Hubert).

Chúng tôi bỏ qua những nguyên tắc chung của các phương pháp này (đã nói ở trên) và chỉ xem xét các cách thức, các phương pháp và phương thức giảng dạy.

1. Các cách thức giảng dạy. — Cần phân biệt cách thức cá nhân, cách thức tương hỗ và cách thức đồng thời ⁽¹⁾.

Trong cách thức cá nhân, giáo viên lần lượt chỉ bảo từng học sinh. Cách này có thể áp dụng trong việc kèm cặp tư nhưng không thể áp dụng cho cả một lớp học. "Nhiệm vụ của giáo viên sẽ rất nặng nề và kết quả không đáng kể vì giáo viên không thể kèm cặp hữu hiệu các học sinh khác trong nhiều giờ như vậy. Từ đó sẽ sinh ra một sự rối rắm bất lợi, buồn chán, phân tán chú ý, mất trật tự. Cách thức này sẽ làm cho việc giám sát lớp trở nên không thể thực hiện được và phải trừng phạt học sinh một cách nghiêm khắc, mà điều này thường làm mất lòng trẻ em; không một dự định thúc đẩy thi đua nào có thể thực hiện được". Người ta chỉ dùng cách này, trong các giờ tập viết, tập vẽ và chữa một số bài viết.

Trong cách thức tương hỗ học sinh dạy lẫn nhau. Cách thức này có một số ưu điểm. Nhưng điểm yếu cũng nhiều: trường sở phải rất lớn, tổ chức tốn kém, trẻ em không thích học lắm, do đó muốn duy trì trật tự chung, phải rất nghiêm khắc. "Thỉnh thoảng người ta sử dụng một hướng dẫn viên (là trẻ em) không phải để giảng dạy mà chỉ để giúp các bạn nhắc lại một cách máy móc những điều dễ hiểu; người ta để một học sinh chậm tiến ngồi cạnh một học sinh khá để thỉnh thoảng giải thích cho bạn đôi điều".

Trong cách thức pha trộn giữa hai cách thức trên, giáo viên dạy cho cả lớp hoặc lần lượt giảng cho từng nhóm trong lúc đó các học sinh khác ôn lại bài cũ hay làm bài tập. Mỗi học sinh vừa học được qua lời giảng của giáo viên, vừa học được qua những câu trả lời của bạn. Cách này có nhiều ưu điểm. Có thể dễ dàng xếp loại học sinh theo khả năng. Giáo viên tác động trực tiếp đến học sinh và luôn luôn giao tiếp với cả lớp. Mỗi học sinh

(1). Xem L. Riboulet, *Directions méthodologiques*, Emmanuel Vitte, Lyon, Paris.

thường xuyên thi đua với bạn cùng lớp, đây là một lực thúc đẩy rất mạnh. Bằng cách này, có thể đồng thời dạy cho một số đồng học sinh mà giáo viên không phải lặp lại những lời giảng nhát nhẽo. Thời gian biểu được sử dụng hợp lý, làm cho trẻ luôn phải làm việc. Đây cũng là một điều kiện để xây dựng kỷ luật lớp và thúc đẩy tiến bộ của học sinh.

2. Các phương pháp giảng dạy. — Trong cách giảng dạy truyền thống có hai phương pháp chính: phương pháp giáo điều hay thuyết giảng và phương pháp phát vấn.

Phương pháp giáo điều là phương pháp diễn giảng miệng không có sự tham gia của học sinh. Phương pháp này làm nảy sinh một số khó khăn khi áp dụng vào các lớp tiểu học. Nhưng phải sử dụng nó vì "người ta không thể lôi ra từ đầu óc học sinh những cái trong ấy không có: lịch sử, địa lý, số học...".

Trong bài giảng giáo viên phải phân đoạn hợp lý, sắp xếp ý từ một cách thật chặt chẽ, ngôn ngữ phải dễ hiểu, đơn giản, chính xác. Mỗi phần của bài giảng phải kèm theo một số câu hỏi kiểm tra và bài học kèm theo câu hỏi để tóm tắt những ý chính.

Phương pháp phát vấn dùng những câu hỏi nhằm hoặc kiểm tra, hoặc giúp học sinh tự mình phát hiện ra một số chân lý nào đó khi các em đã có những yếu tố của chúng trong đầu.

Phương pháp này có nhiều ưu điểm:

- câu hỏi củng cố được kiến thức;
- phát triển khả năng diễn đạt bằng lời;
- tăng cường hoạt động của học sinh và kích thích nỗ lực cá nhân;
- đây còn là một bài tập thực hành óc lô gích.

Tuy nhiên phương pháp này cũng đòi hỏi nhiều năng lực quan trọng ở người đặt câu hỏi. Đặc biệt là:

- phải chuẩn bị bài giảng và những câu hỏi kèm theo rất cẩn thận;
- nắm vững vấn đề;
- có thói quen phân tích để phân đoạn bài giảng và lần lượt xem xét các phần;

- hiểu trí thông minh của trẻ;
- có nghệ thuật đặt câu hỏi. Để làm được việc này phải trải qua quá trình thực hành lâu dài.

Chất lượng các câu hỏi đương nhiên là rất quan trọng. Các câu hỏi phải có ích, thích hợp, rõ ràng, đúng đắn, phong phú, chính xác, phối hợp với nhau⁽¹⁾.

Đặc biệt trong giáo dục tiểu học cần phối hợp phương pháp thuyết giảng với phương pháp phát vấn. "Sự phối hợp này làm cho bài giảng bớt đơn điệu, tạo ra một sự linh hoạt có lợi cho lao động nghiêm túc, làm cho học sinh luôn phải chú ý, làm cho học sinh phải suy nghĩ, tiết kiệm thời gian, bảo đảm tốt nhất cho thành công của bài giảng".

3. Các phương thức giảng dạy. — Cần phân biệt phương thức trình bày, phương thức ứng dụng, phương thức nhắc lại và phương thức kiểm tra.

Những phương thức trình bày chính gồm: phương thức trực quan, bảng đen và phương thức thí nghiệm. Ở đây chúng tôi không trình bày phương pháp trực quan vì nó đã được xem xét ở chương I.

Bảng đen là một đồ dùng giảng dạy "đơn giản nhưng không gì có thể so sánh được nếu người giáo viên biết dùng nó". Ta có thể dùng những hình vẽ minh hoạ trên bảng khi không có đồ vật (trong trường hợp này chúng ta đang nói đến phương thức trực giác). Nó tạo điều kiện dễ dàng cho những bài tập tập thể. Bảng đen được dùng đến thường xuyên: chuẩn bị bài ở lớp, tập đọc, tập viết, tóm tắt, phác hoạ, lập bảng khái quát, làm tính, vẽ hình, chứng minh... "Bụi phấn trên bàn tay và trên áo quần của người giáo viên giống như bột thuốc súng trên mặt người lính, một dấu hiệu chứng tỏ ông ta đã làm tốt công việc của mình!". Phương thức thí nghiệm là chứng minh những chân lý khoa học thông

(1). Phương pháp phát vấn gần với phương pháp gợi mở mà chúng tôi đã nói tới.

qua thí nghiệm. Phương thức này làm cho học sinh thích thú, đặc biệt là tập cho chúng thói quen tập trung tư tưởng, quan sát, không bằng lòng với những cái đại khái mà phải nhận xét rất chính xác.

Các phương thức ứng dụng và nhắc lại có thể xếp thành 3 nhóm: làm bài tập, nhắc lại và ôn tập, phương thức tập thể.

Bài tập có nhiều dạng: bài tập luyện trí nhớ, bài tập ứng dụng, bài tập sáng tạo, bài tập phát minh, bài tập rèn tư duy. "Phương thức này đem lại nhiều kết quả đáng mừng". Nó kích thích và định hướng cho sự chú ý, rèn luyện các khả năng, rèn thói quen nỗ lực, lao động tốt, thói quen tuân thủ những hướng dẫn. Sự nhắc lại là "lĩnh hồn của giảng dạy ở tiểu học". Giáo viên thực hiện phương thức này bằng cách hỏi học sinh về bài học trước hoặc giảng lại một vấn đề. Học sinh tự nhắc lại bằng cách xem lại một loạt bài khi sắp phải làm bài kiểm tra hay gần đến kỳ thi. Ôn tập là bài học thứ hai hướng đến việc tổng hợp và được trình bày theo một trật tự mới. Những phương thức tập thể được áp dụng cùng một lúc cho một nhóm hay cả lớp, bằng miệng hoặc bằng bài viết. Những phương thức tập miệng thích hợp với trẻ nhỏ hơn và được tiến hành bằng cách yêu cầu các em đọc nhẩm. Những phương thức bài tập viết có thể áp dụng cho trẻ lớn hơn trong tất cả các môn học.

Những phương thức kiểm tra chính gồm: vấn đáp, đọc thuộc lòng, chữa bài tập, bài làm và các kỳ thi.

Vấn đáp phát triển hứng thú, củng cố trí nhớ, dạy nói, giúp hình thành các phán đoán và "dạy cách sống". Phương thức này được tiến hành trước, trong và sau bài giảng. Việc đọc thuộc lòng phải được tiến hành rất nghiêm túc, "giáo viên sẽ làm lần nếu dễ bằng lòng với cái gần đúng, nhưng không nên kéo dài. Chữa bài tập có thể tiến hành với từng học sinh hay với cả lớp. Học sinh có thể tự chữa bài tập thể đối với nhiều bài tập. "Sự cần thiết phải chữa bài tập cho từng cá nhân dựa trên nguyên tắc: mọi bài làm phải được giáo viên xem và nhận xét cẩn thận. Điều này khiến học sinh phải rất chăm chú và làm bài cẩn thận". Các bài làm cho phép đánh giá việc học tập của mỗi học sinh. "Mỗi tuần giáo viên ra 1, 2 bài làm về toàn bộ các bài học hoặc về 1, 2 chủ đề đã học". Việc xếp hạng học sinh dựa trên điểm số đạt được. "Thường thường giáo viên báo trước cho học sinh để động viên

các em nỗ lực vượt bậc để đạt kết quả tốt nhất khi làm bài. Đôi khi cũng không cần báo trước để giúp các em có thói quen không lúc nào được chểnh mảng". Việc xuống danh phải được tiến hành tương đối long trọng: các bài làm vừa là phương tiện kiểm tra vừa là phương tiện động viên thi đua. Nó nhằm giúp học sinh chuẩn bị tốt cho các kỳ thi giữa học kỳ.

Chúng tôi không trình bày ở đây những yếu tố của "phương pháp luận đặc biệt". Phương pháp luận này chỉ ra các bước phải tiến hành trong các bộ môn khác nhau của các chương trình. Khi xem xét các mặt của phương pháp mà chúng tôi vừa trình bày, độc giả sẽ nhận thấy rằng những nguyên tắc tổ chức của phương pháp này cũng chính những nguyên tắc mà chúng tôi đã đề cập đến ở chương I: giản dị, phân tích, tăng tiến dần, hình thức chủ nghĩa, ghi nhớ, quyền lực, thi đua và trực quan⁽¹⁾.

II. — Giáo dục học phân tích các thành tích

Bằng thuật ngữ này chúng tôi muốn thu tóm cả giáo dục học theo các mục tiêu và giảng dạy chương trình hóa.

Trong cả hai trường hợp, kiến thức được phân tích, chia thành từng đơn vị nhỏ. Với từng đơn vị nhỏ ấy, học sinh phải đạt được một kết quả (một ứng xử cuối cùng) để chứng minh em đã nắm được kiến thức tương ứng. Từ đó mà có thuật ngữ: giáo dục học phân tích các thành tích.

(1). Ngoài phương pháp thuyết trình cần có phương pháp chứng minh. Thay vì thuyết giảng giáo viên cho xem minh họa. Phương pháp này phù hợp với giáo dục dạy nghề, đặc biệt đối với hoạt động chân tay. Tuy nhiên những kỹ thuật T.W.I (Training Within Industry) đòi hỏi vừa thuyết giảng vừa chứng minh.

1. Giáo dục học theo các mục tiêu. — Trong các hình thức phổ biến nhất của hình thức giáo dục học này, mục tiêu được xác định như kết quả được trực tiếp nhận biết (sự ứng xử) mà học sinh đạt được sau một hoạt động được yêu cầu.

Hoạt động này được chỉ dẫn trước. Chỉ có một kết quả duy nhất được coi là thành công. Sự ứng xử cuối cùng thể hiện ở một hành động hay một sản phẩm. Ví dụ học sinh phải trả lời 100 câu hỏi được tự do lựa chọn về thực vật học (R.F. Mager). Ít nhất: phải giải đáp được 85 câu hỏi trong 90 phút. Ứng xử cuối cùng cho mỗi phần được thực hiện trong khuôn khổ chính xác của một chương trình và vào thời điểm đã được xác định của quá trình học.

Cách làm này bị chỉ trích nhiều về nguyên tắc và về ứng dụng.

Đúng là trong các môn học có những hoạt động chỉ có một cách giải đáp đúng và quá trình đào tạo giúp học sinh nắm được nó. Nhưng trong nhiều hoạt động khác, sự thành công có thể có nhiều hình thức, tùy theo các tiêu chuẩn và cần được giải thích. Ngay trong trường hợp chỉ có duy nhất một hình thức thành công thì việc làm chủ hoàn toàn những hoạt động ấy là mục đích cuối cùng; mục đích này cũng không phải là có thể đạt được ngay lập tức, và chẳng có gì chắc chắn là cách tốt nhất để đạt mục đích được bảo đảm bằng một loạt thành tích trong từng phần đối với những mục tiêu trong từng phần. Để tiến tới một sự quán triệt tốt nhất. Có lẽ sẽ bổ ích hơn nếu đi theo cách thức và con đường mà học sinh chọn để đi tới kết quả, từ đó giúp trẻ em tự hoàn thiện. Nói chung, hiệu quả giáo dục trải qua những quá trình phức tạp mà ta không thể rút gọn thành sự nối tiếp của những thành tích riêng lẻ và từng phần.

Về những thành tựu của giáo dục theo mục tiêu, một vài tác giả cho rằng chúng sẽ làm tăng thêm hệ thống câu hỏi vốn đã bao gồm nhiều câu hỏi, dẫn tới việc bắt buộc phải đạt được thành tích tức thì sau mỗi giai đoạn học tập ngắn nhất. Vì quá chú trọng đến những thành tích từng phần, người ta không biết đến những cấu trúc tổng thể và học sinh không cần xây dựng những hoạt động tổng thể trong khoảng thời gian trung bình hay dài nữa. Sau khi phân tích sự phát triển của những cách tiếp cận theo thuyết hành vi trong hệ thống giáo dục Mỹ, C.S. Silberman đã đi đến

kết luận rằng những hoạt động sư phạm thống trị không còn giúp "phát triển những con người nhạy cảm, tự chủ và có tư duy".

Những lời chỉ trích này đương nhiên không phủ nhận sự cần thiết của sự tiến bộ, những giai đoạn cần thiết phải trải qua, việc đánh giá các tiến bộ; và cũng không phủ nhận sự cần thiết phải đạt tới những kết quả nhất định trong những điều kiện nào đó. Đây là điều mà các hình thức giáo dục không tự coi là theo quan điểm giáo dục theo mục tiêu không quên.

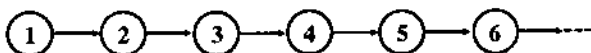
Một vài tác giả vừa muốn kiên trì quan điểm giáo dục theo mục tiêu nhưng cũng vừa muốn thừa nhận những nguy cơ mà lối giảng dạy chia nhỏ quá thiên về phân tích và chỉ coi trọng những thành tích từng phần. Bởi vậy họ phân biệt những mục tiêu tổng quát và những mục tiêu đặc thù, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của những mục tiêu tổng quát, tầm quan trọng của những mục tiêu có khả năng chuyển tiếp. Từ đó người ta có thể lại đưa vào những quan điểm rộng rãi hơn những gì chúng tôi vừa trình bày. Nhưng cũng rõ ràng là người ta chỉ có thể tiếp tục nói về giáo dục có mục tiêu khi đã thay thế những khái niệm quen thuộc về mục đích và kết quả bằng thuật ngữ mục tiêu tổng quát. Khái niệm giáo dục có mục tiêu sẽ chẳng có gì là đặc biệt lắm nữa. Nếu một kiểu giáo dục chỉ hướng tới những mục đích riêng của nó (bây giờ gọi là mục tiêu tổng quát) và có dự kiến những mục tiêu trung gian (có thể khác về bản chất với những thành tích từng phần thì xét cho cùng đó là trường hợp của mọi phương pháp giáo dục⁽¹⁾.

2. Giảng dạy chương trình hoá. — Trong giảng dạy chương trình hoá ta lại thấy những đặc điểm của giáo dục theo mục tiêu, nhưng ở mức độ cao hơn bài giảng rất ngắn, câu hỏi rất đơn giản. Ví dụ, trong sơ đồ của Skinner (được trình bày dưới đây), gần như toàn bộ học sinh phải trả lời được một cách chính xác tất cả các câu hỏi. Những nguyên tắc cơ bản của giảng dạy chương trình hoá là:

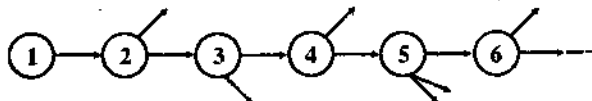
(1). Xem César Birzea, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1979.

- Những kiến thức cần truyền đạt được cắt ra thành những đơn vị nhỏ và các đơn vị ấy được liên kết với nhau theo một chương trình chặt chẽ. Việc làm này đôi khi được thực hiện từ những thể nghiệm có hệ thống;
- Theo kinh nghiệm người ta tìm cách tốt nhất để làm cho học sinh nắm được những đơn vị kiến thức ấy;
- Việc lĩnh hội kiến thức được kiểm tra qua câu trả lời của học sinh;
- Học sinh chỉ tiếp tục làm việc được khi đưa ra được câu trả lời đúng.

Người ta phân biệt nhiều cách thức giảng dạy chương trình hoá. Trong một chương trình "đường thẳng" chỉ có một dãy câu hỏi và câu trả lời. Trong những chương trình đường thẳng của Skinner, học sinh phải lần lượt hoàn tất những câu được đặt ra cho các em theo một thứ tự nào đó. Một phương pháp như vậy sử dụng những câu trả lời đã có sẵn. Học sinh không được lựa chọn giữa nhiều khả năng. Sự tiến bộ có thể được minh hoạ như sau:

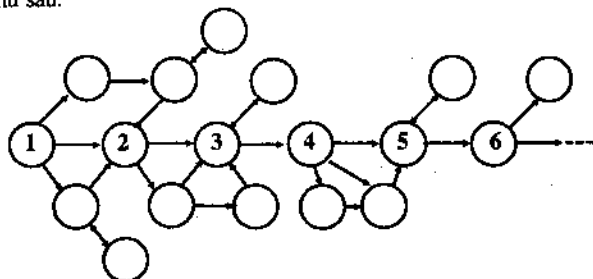


Trong các chương trình đường thẳng của Pressey học sinh được phép lựa chọn giữa nhiều câu trả lời, mỗi học sinh tự động tìm được câu trả lời chính xác, nhưng máy tính chỉ cho phép chuyển sang phần sau khi học sinh trả lời đúng. Sự tiến bộ của học sinh được minh hoạ như sau:



Trong chương trình "chia nhánh", giống như trong chương trình của Pressey, học sinh có thể lựa chọn câu trả lời. Nhưng câu trả lời

có thể dẫn đi xa hơn. Do vậy có thể chấp nhận một số sai lầm hoặc một số câu trả lời đã được xác định. Sơ đồ của loại chương trình này như sau:



Chúng ta cần chú ý rằng giảng dạy chương trình hoá có thể không cần đến tác động của giáo viên, ít nhất là trong quá trình diễn biến của nó. Có thể dùng máy để dạy học và đặc biệt là máy tính. Nhưng việc dùng các máy dạy học không có nghĩa là loại trừ vai trò của giáo viên. Đơn giản là người giáo viên sẽ phải thực hiện những chức năng khác ⁽¹⁾.

Nếu muốn nêu lên những đặc điểm của giảng dạy chương trình hoá nói chung, ta phải xem nó như được thực hiện chủ yếu bằng những câu hỏi và trả lời, tuy nhiên những câu hỏi đáp này cũng chỉ có tầm quan trọng và phạm vi hạn chế. Như thế thì chúng ta vẫn lại ở trong khuôn khổ của phương pháp phát vấn (hay gọi mở). Nhưng như ta đã biết, qua thí nghiệm của M. Aebli đã trình bày ở trên, trong phương pháp phát vấn, nếu như học sinh có thể phát hiện tốt những phần khác nhau của một kiến thức tổng hợp nhất định, thì các em lại không thể nắm được điều chủ yếu của kiến thức đó, do quan hệ giữa các phần và cấu trúc của những quan hệ ấy cấu thành. Đặc điểm rất riêng của phương pháp tích cực (khác với phương pháp phát vấn) là ở chỗ nó đặt ra cho học sinh toàn bộ vấn đề, yêu cầu các em phải khám phá ra những dãy câu hỏi để nắm được kiến thức ấy, và cấu trúc của nó. Chúng ta sẽ trở lại vấn đề này và chỉ ra làm thế nào để máy tính có thể được sử dụng như thế nào theo hướng tích cực: giảng dạy chương trình hoá thật sự không thể nào được xếp vào hàng giáo dục học tích cực ⁽²⁾.

(1). M. de Montmollin, *L'enseignement programmé*, Paris, P.U.F., 1965.

(2). Có thể coi giảng dạy chương trình hoá như một công nghệ giáo dục.

III. — Các phương pháp "lạc quan"

Các phương pháp "lạc quan" đối lập với các phương pháp độc đoán. Chúng ta gọi phương pháp lạc quan là những phương pháp hoàn toàn tin tưởng vào bản chất của trẻ, làm cho bản chất ấy được phát triển gần như hoàn toàn tự do và nếu như không có một sự can thiệp nào của người lớn gây trở ngại cho nó, thì bản chất ấy sẽ được phát triển trên mọi lĩnh vực.

Trong thực tế, các nhà trường mới ở Anh, Pháp, Mỹ, Đức, Thụy Sĩ, Áo... từ đầu đã có thái độ ít nhiều theo "thiếu nhi trung tâm luận". Tất cả đều có thể tự mình định bằng việc giáo viên dành cho học sinh một phần khá quan trọng những đặc quyền tinh thần và pháp lý của mình. Hoặc ít ra thì cũng dễ tỏ ra như vậy khi mới tiếp cận.

Những nguyên tắc "lạc quan" được áp dụng từ 1859, trong một trường học do Tolstoi lập ra ở Iasnaia Poliana. Theo hướng này phương pháp giáo dục duy nhất nhanh chóng trở thành "chính cuộc sống, thừa nhận sự phát triển tự do của trẻ". Có thể xem như ta đứng trước không phải một nền giáo dục tự do, mà một nền giáo dục thực sự "tự do tuyệt đối".

Ellen Key (1849 - 1929), một nữ tác giả Thụy Sĩ, đã rút ra tất cả những hệ luận từ học thuyết của Rousseau: trong giáo dục "chỉ nên quan tâm đến những gì mà hoàn cảnh xung quanh giúp đỡ công việc của tự nhiên". Berthold Otto cũng có cùng khuynh hướng: trong giáo dục, ta phải tuân theo sự phát triển tự do của trẻ em. (Kindesmundart, Berlin, 1908).

Thí nghiệm của Gustav Wynecken ở Wickersdorf trực tiếp xuất phát từ một số mặt của triết học Hegel. Tuổi trẻ thích hợp nhất để đạt tới và thực hiện "tinh thần khách quan và tuyệt đối" hơn bất cứ tuổi nào khác trong đời người. Như vậy, nhà trường mới phải là người phát ngôn của tinh thần tuyệt đối. "Cộng đồng trường học tự do" đã hoạt động ở Wickersdorf dưới sự điều khiển của Ủy ban học sinh và Hội nghị toàn thể Học sinh và Giáo viên ⁽¹⁾.

(1). Quan điểm của Wynecken không hẳn là quan điểm của một chế độ dân chủ trong giáo dục.

Các nhà sư phạm ở Hambourg đã áp dụng một cách có hệ thống những nguyên tắc của giáo dục học tự do tuyệt đối. Không có chương trình dạy học hàng năm, không thời khoá biểu, không lớp học. Giáo viên từ bỏ mọi quyền hành, cư xử với học sinh như bạn. Học sinh tự thiết lập kỷ luật và quy định số lần đến trường. Giáo viên muốn rằng nhà giáo dục đích thực không phải là nhà giáo mà là cộng đồng. Cộng đồng này ngoài giáo viên và học sinh, còn có cả cha mẹ học sinh. Theo tiến sĩ Schmid, ý đồ này dẫn đến thất bại⁽¹⁾.

R. Hubert chỉ trích các phương pháp "lạc quan" như sau⁽²⁾:

- Không phù hợp với hệ thống xã hội: "Mọi đời sống xã hội yêu cầu một sự phù hợp tối thiểu do đó một nền giáo dục không dẫn tới, thậm chí không hề tìm cách thể hiện chủ nghĩa phù hợp tối thiểu ấy thì không thể nào thích ứng được".
- Một sai lầm khác là "không phân biệt bản năng và nhu cầu của trẻ, những vấn đề gắn liền với cấu tạo sinh lý và tâm lý của trẻ và những đòi hỏi tiềm ẩn chỉ được thể hiện trong điều kiện phát triển bình thường".
- Có thể nghĩ rằng giáo viên cư xử với học sinh hoàn toàn như bạn chính là vì những dấu ấn tâm tính trẻ con còn sót lại trong tính cách của họ. (Schmid).
- Trong thực tế, ý nghĩa của lao động, sự nỗ lực sáng tạo, tình cảm xã hội chỉ có thể nảy nở đầy đủ trong trẻ em khi các em có trước mắt mẫu mực xã hội của người lớn với "những quy tắc chặt chẽ, những nhiệm vụ thường xuyên, những mục đích khách quan".
- Trẻ em muốn nhà giáo dục xuất hiện như "cái tôi siêu việt của mình". Một ý thức tội lỗi mà hình phạt không làm giảm đi thì cũng nguy hại cho sự phát triển tâm lý của trẻ như sự ức chế quá mạnh. Ta có thể thấy rằng trẻ em và các nhóm trẻ dễ dàng chấp nhận một trật tự kỷ luật nào đó, kể cả những hình phạt của nó.

(1). J.R. Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, 1936.

(2). R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F, trang 554-558.

Nếu ta xem xét những quan điểm lý luận và một số thành tựu mới hơn, thì, về nhiều mặt ta có thể xếp cái gọi là định hướng không chỉ đạo trong giáo dục vào nhóm "các phương pháp lạc quan". Ta nhận thấy trong cả hai trường hợp cùng một ý tưởng trung tâm tạo thành những quan điểm và hoạt động thực tiễn: con người, nếu được giải phóng triệt để khỏi những ép buộc thì sẽ phát triển tự nhiên và viên mãn theo hướng chân, thiện, mỹ. Tuy nhiên, phong trào không chỉ đạo khác với những định hướng lạc quan trước nó, một phần ở những viện dẫn lý luận khác nhau, — phát triển hơn và công phu hơn —, một phần do những cống hiến đặc thù về mặt thực hành.

Hai tác giả (cũng là hai nhà thực hành) có ảnh hưởng quan trọng trong trào lưu không chỉ đạo là: N. S. Neill và C. Rogers.

N. S. Neill (người Anh, 1883 - 1973) lại chịu ảnh hưởng lớn của W. Reich. Xuất phát từ phân tâm học, sau đó Reich chống lại phân tâm học để đi tới một học thuyết trong đó ông kết hợp giải phóng xã hội (cách mạng) và giải phóng tình dục. Neill gần gũi với Reich ở chỗ cùng xem trọng việc giải phóng tình dục, cùng lên án xã hội và nền văn hoá hiện hành. Mục đích cuộc sống là đi tìm hạnh phúc, tìm kiếm lợi ích, và giáo dục phải là một sự chuẩn bị cho cuộc sống ấy. Yêu cuộc sống có nghĩa là muốn vui chơi, ham các trò giải trí, ham công việc lý thú, thích cười, thích âm nhạc, tôn trọng người khác và tin vào con người. Phận cuộc sống có nghĩa là yêu bốn phận, thích phục tùng, thích quyền lợi và quyền lực. Một trong những nguồn gốc của hạnh phúc là thủ tiêu nỗi sợ hãi và sự thù hận cái tôi do sự cấm đoán tình dục gây nên. Summerhill (trường học do Neill lập ra) có một chế độ tự quản theo hình thức dân chủ. Các buổi học là không bắt buộc nhưng vẫn có một thời khoá biểu (cho giáo viên!), và học sinh phải theo lớp học đã lựa chọn. Mặt khác, tự do "không có nghĩa là cho phép trẻ em được xử sự ngốc nghếch". Và "không bao giờ nên giao cho đứa trẻ một trách nhiệm nào đó mà em chưa được chuẩn bị". Như thế ta thấy rằng trong thực tế thì Neill đã đưa ra những hạn chế nhất định đối với những luận điểm của

Reich. Vấn đề còn lại là phải xét xem những hạn chế này là do tình hình (sợ trường học Summerhill bị đóng cửa) hay vì Neill cho rằng chúng có giá trị thiết yếu⁽¹⁾.

C. Rogers (người Mỹ, sinh năm 1902), nhà tâm lý thực hành, đã làm việc với trẻ em trong một trung tâm tư vấn cho sinh viên, với tư cách vừa là người giảng dạy vừa là nhà tâm lý liệu pháp. Tinh từ "không chỉ đạo" được dùng để chỉ cốt lõi quan điểm của ông. Những quan điểm này bắt nguồn từ những thí nghiệm đầu tiên của Rogers, thí nghiệm về một nhà tư vấn, theo nghĩa là người giúp cho khách hàng của mình giải quyết những vấn đề, những khó khăn mà họ vấp phải. Trên cương vị ấy, theo Rogers, nhà tư vấn không cho họ những lời khuyên, cũng không vạch ra những giải pháp, mà tạo ra tình huống giúp họ hiểu và chấp nhận, để tự họ giải quyết vấn đề. Việc giải phóng những "năng lực cải biến mạnh mẽ" tồn tại trong mỗi người được thực hiện chủ yếu bằng cách biết "nghe và hiểu", nghĩa là khi ta biết đứng trên quan điểm của người đối thoại để thấy những gì họ đang phải trải qua và đang diễn đạt để đồng cảm với họ. Sự xác tín chủ yếu - theo đó con người không bị chỉ đạo (trực tiếp hay gián tiếp) mà tự mình tìm ra con đường riêng cho mình, với điều kiện là một người khác "chấp nhận vô điều kiện" —, đã được Rogers phát triển sang tâm lý liệu pháp và giáo dục học.

Theo quan điểm ấy, mục đích căn bản của giáo dục, đào tạo là giúp cho sự trưởng thành, sự phát triển nhân cách được dễ dàng. Người được đào tạo là người đã học được cách tự thích nghi và tự thay đổi. Nhà giáo dục phải làm cho quá trình rèn luyện được dễ dàng tức là giúp cho mỗi học sinh "tìm ra những giải đáp — xây dựng, tạm thời, không cứng nhắc và năng động — cho những mối lo ngại lớn của con người hiện tại".

Vậy thì nhà giáo dục phải giúp người học có cơ hội để tự chịu trách nhiệm về tự do của mình. Phẩm chất chủ yếu để có thể giúp họ là sự tương đồng và sự xác thực. Không nên nhầm lẫn "không chỉ đạo" với không can thiệp. Trong "không chỉ đạo" nhà giáo dục tập trung chú ý vào nhóm, giúp nhóm (và mỗi thành viên) tự hiểu mình hơn và do đó (theo người ta nghĩ) học tốt hơn, tiến bộ hơn.⁽²⁾

(1). A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.

(2). C.R. Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1966; Max Pagès, *L'orientation non directive*, Dunod, 1970.

Những quan điểm của Neill và Rogers đã đem lại cho giáo dục học tính chất tự do cá nhân và sự mềm dẻo (với Neill) và đặc tính biết lắng nghe và hiểu biết cảm thông hơn (với Rogers). Nhưng dưới dạng một học thuyết đang tìm cách ngự trị, chúng cũng không tránh khỏi bị nhiều chỉ trích. Việc tháo gỡ những ép buộc (mà Neill) chủ trương có kết quả hay không là tùy thuộc vào cách thức thực hiện và nhân cách của người thực hiện nó, chứ không phải phụ thuộc vào chính sự tháo gỡ đơn giản đó. Quan điểm của Rogers xuất phát từ sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa tư vấn, tâm lý trị liệu và giáo dục, không phải bao giờ cũng hiển nhiên là tốt. Hơn nữa, thực nghiệm chỉ ra rằng sự "không chỉ đạo" không phải bao giờ cũng làm cho quá trình rèn luyện phát triển mà có thể dẫn tới những hiện tượng như lo âu, xung đột, thụt lùi. Đúng là trong các "nhóm tiến hoá", trong tâm lý trị liệu, chính là thông qua những khó khăn, những xung đột mà những thay đổi cá nhân tích cực đã diễn ra (trong bản thân cá nhân và trong quan hệ với người khác). Nhưng trong việc lĩnh hội kiến thức, phát huy năng lực, kết quả không chắc chắn nếu như cá nhân bị đặt trong tình huống thường xuyên có liên quan với nhóm (nếu không có biện pháp nào khác).

Những nhận xét này không nhằm gây hoài nghi đối với việc tham gia vào thí nghiệm các "nhóm tiến hoá" (nhất là đối với các nhà giáo dục). Đơn giản là chúng tôi muốn nhấn mạnh nguy cơ có thể xảy ra khi người ta theo đuổi những thực nghiệm. Những thực nghiệm này sẽ trở nên mâu thuẫn khi ta muốn xem xét chúng cùng một lúc.

Còn về định đề lạc quan, theo đó bản chất con người nguyên là tốt (hay gần như thế), chúng tôi xin để bạn đọc suy nghĩ.

IV. — Tổ chức nhà trường

Người ta có thể tự hỏi có nên nói đến vấn đề vấn đề tổ chức nhà trường hay không trong một tác phẩm về các phương pháp sư phạm. Người ta có thể nghĩ rằng đây là một vấn đề quản lý hành chính xa lạ với vấn đề các phương pháp sư phạm.

"Khi đứng trên quan điểm giáo viên và giảng dạy tập thể truyền thống, người ta đã cải biến tổ chức hành chính nhà trường, chọn lọc học sinh để phân vào các lớp đồng đều; còn đứng ở góc độ của trẻ em và trên quan điểm giáo dục cá nhân, người ta đã thay đổi sâu sắc tinh thần và phương pháp giảng dạy".⁽¹⁾ Tuy nhiên, trên một ý nghĩa rộng, hệ thống giáo dục chủ trương tách các học sinh theo một số đặc điểm nào đó là đúng. Nó có tác dụng sư phạm nếu như bằng việc tách học sinh, nó giúp cho quá trình giảng dạy và giáo dục được dễ dàng. Vì vậy, việc phân biệt giữa các nhà trường tôn giáo và không tôn giáo không nằm trong chủ đề của chúng tôi, còn việc lập ra những lớp học sinh chậm tiến lại là vấn đề rõ ràng xuất phát từ mối quan tâm sư phạm. Vì lẽ đó chúng tôi phải nói đôi điều về một số mặt của phương pháp tổ chức trường học.

Chúng tôi sẽ không nói đến việc tổ chức nhà trường nói chung, mà chỉ chú ý tới những gì nảy sinh từ quan điểm sư phạm.

Nói một cách kinh điển thì "mỗi trẻ em cần tìm đúng trình độ của em trong một lớp học, có nghĩa là cần được tập hợp với các em khác cũng có cùng trình độ hiểu biết như em và không hơn". (Gréard). Ở những trường nông thôn, ít học sinh, sự phân chia thành lớp có thể được thay thế bằng sự phân chia thành "khóa học". Nói một cách đơn giản, lớp học được tổ chức theo lứa tuổi. Trên quan điểm thực tiễn, người ta ghép cho các lứa tuổi trung bình khác nhau vào những lớp học tương ứng khác nhau theo năm học. Từ đó người ta phân biệt tuổi thực và tuổi học (theo trình độ). "Lẽ tự nhiên là những ranh giới tuổi ấy hoàn toàn không cứng nhắc. Trong tương lai cũng như trong quá khứ, một đứa trẻ có năng khiếu có thể vào lớp nhì trước 9 tuổi, lớp nhất trước 11 tuổi. (Hướng dẫn của Bộ Giáo dục năm 1923).

(1): R. Dothers. *Le progrès à l'école*, Delachaux & Niestlé, 1936.

Tuy nhiên, ta có thể xác định tương đối khách quan tuổi học của một học sinh. Trong những điều kiện ấy, ý tưởng tổ chức những lớp thực sự đồng đều càng trở nên quan trọng.

Những loại hình chính của lớp có phân biệt gồm:

1. Lớp cho học sinh thiếu năng trí tuệ. — Học sinh thiếu năng trí tuệ thường được quan tâm đến trước tiên. Ngay từ khi có thể sàng lọc thoả đáng người ta đã tổ chức những lớp đặc biệt cho các em thiếu năng trí tuệ. Với các em này người ta vấp phải nhiều khó khăn sự phạm nhất.

Ở Pháp, từ 1908, một nền giáo dục đặc biệt đã được tổ chức riêng cho các trẻ em không thích hợp với nền giáo dục bình thường (mù, câm điếc, mắc những chứng bệnh không bình thường, thiếu năng trí tuệ, thất thường...).

Cần phải chỉ ra rằng, ngoài lợi ích hiển nhiên mà nền giáo dục đặc biệt này đem lại cho trẻ em có khuyết tật, nền giáo dục bình thường còn rút ra từ đó nhiều bài học quý. Ví dụ, những trò chơi giáo dục và lao động cá thể hoá cuối thế kỷ trước. Nữ tiến sỹ Montessori, đã nhận xét từ kinh nghiệm giảng dạy cho trẻ em không bình thường: chính việc sử dụng các hoạt động tự phát (ngay cả ở trẻ em thiếu năng trí tuệ) đã đem lại những kết quả cao hơn nhiều so với phương pháp giảng dạy miệng thông thường. Bà đã làm cho các em chậm tiến, những học sinh gần như không thể học được bất cứ cái gì ở nhà trường, biết đọc, biết viết và thi đỗ trong các kỳ thi chính thức.

2. Những lớp phát triển — Hệ thống của Mannheim. — Tuy nhiên, có những trẻ em tuy chưa đến mức thiếu năng trí tuệ, nhưng rất chậm hiểu, kém thông minh và rất khó tiếp thu bài giảng. Người ta lại tiến hành một thể nghiệm mới với các học sinh "yếu kém". Thể nghiệm loại này được biết đến nhiều nhất là thể nghiệm của Tiến sỹ Sickinger, hiệu trưởng ở Mannheim (1901).

Trong "hệ thống Mannheim", giữa các lớp bình thường và các lớp cho học sinh thiếu năng có các lớp phát triển. Ngoài việc phân chia lớp theo tuổi có thêm một sự phân chia nữa dựa trên những năng lực khác nhau của học sinh:

Hệ thống Mannheim được tổ chức như sau:

- những lớp bình thường: 8 bậc kế tiếp nhau;
- những lớp phát triển dành cho các học sinh chậm phát triển;
- những lớp đặc biệt dành cho các em chậm tiến vẫn có thể phát triển nhưng không thể theo nổi theo một chương trình giảng dạy (4 bậc);
- những lớp ngoại ngữ cho những học sinh có năng khiếu ngoại ngữ;
- những lớp gắn với bậc trung học cao cấp dành cho học sinh có năng khiếu;
- lớp cho các em nghệnh ngãng;
- lớp dự bị cho các em nằm trong diện giáo dục bắt buộc nhưng không theo học được ở nhà trường bình thường.

Những nguyên tắc chính của việc giảng dạy là:

- sĩ số lớp nhỏ;
- giáo viên phải được chuẩn bị cho nhiệm vụ đặc biệt này;
- trong từng lớp lại phải chia thành nhiều nhóm để cá thể hoá việc giảng dạy;

— các môn học phải phù hợp với bản chất của học sinh.

Trong thực tế, tình hình diễn ra như sau:

Một học sinh, sau năm học thứ nhất, không được chính thức đề nghị lên lớp, nhưng không lưu ban. Em vào học lớp học hai "phát triển", sĩ số ít hơn, phương thức giảng dạy cụ thể hơn, chương trình học nhẹ hơn. Kinh nghiệm cho thấy rằng một học sinh yếu ở lại trong lớp học khá chỉ tồn tại lay lắt, tính tình ngày càng cáu bẳn, nhưng nếu được đặt trong những điều kiện thích hợp với em hơn thì vẫn có thể tiến bộ.

3. Những lớp năng khiếu. — Những học sinh "xuất chúng", cũng bị bó buộc trong một lớp học bình thường. Các em dậm chân tại chỗ chờ các bạn khác. Do đó người ta đã lập ra những lớp học đặc biệt dành cho học sinh có năng lực trí tuệ xuất sắc. Các lớp này nhằm đẩy nhanh quá trình giảng dạy ở một số thời điểm. Đó là những lớp "phát triển" hay lớp "nối tiếp". Có thể làm như thế đối với những lớp gọi là "lớp mạnh".

4. Những lớp dành cho trẻ em có những rối loạn hay có tính cách dị thường. — Đây là những lớp quan trắc cho các "trẻ em có vấn đề". Lưu ý rằng còn một giải pháp khác cho loại trẻ này là những bệnh viện "phục hồi chức năng trẻ em" (*child guidance clinics*), những Trung tâm tâm lý giáo dục hay những Trung tâm thần kinh tâm thần trẻ em. Ở đây chúng tôi không đề cập đến vấn đề này.

(1). Về tổ chức của các Trung tâm bệnh học tâm thần thần kinh trẻ em ở Pháp, xem Tư vấn bệnh học tâm thần thần kinh ở Pháp, J. Rouart, *Sauvegarde de l'enfance*, 1951, trang 157-161.

Đối với những Trung tâm trẻ em phạm pháp cũng vậy. Tuy nhiên cần ghi nhận rằng nếu những trung tâm giáo dục có giám sát từ lâu đã là một thứ nhà tù có ít nhiều tính chất giáo dục thì hiện nay người ta chuyển sang một hướng khác. Những trung tâm giáo dục có giám sát chủ yếu là những trung tâm giáo dục, việc giám sát chẳng qua là để đảm bảo các em không bỏ trốn.

5. Những lớp linh hoạt. — Thay vì lập ra những lớp song song tập hợp những học sinh giỏi và kém, người ta lập ra những lớp (giỏi và kém) cho những môn học chính. Bằng cách này người ta có thể tính đến những khả năng khác nhau trong một cá thể: ví dụ, nếu một học sinh giỏi về Pháp văn, em sẽ theo lớp dành cho học sinh giỏi về Pháp văn. Nếu em kém về toán, em sẽ theo lớp dành cho học sinh yếu về toán. Trên thực tế, những lớp linh hoạt kiểu như trên chỉ có thể mở ra ở đâu mà sĩ số học sinh cùng trình độ trong cùng một môn học cho phép chia thành hai lớp. Tuy nhiên, M. Dottrens đánh giá rằng những lớp linh hoạt "phù hợp với thực tế tâm lý" hơn các lớp đồng đều nhiều.

6. Những bài học phụ đạo. — Hệ thống kinh điển những giờ ôn tập, những bài học phụ đạo là hình thức phù hợp với một số học sinh như một sự hỗ trợ cho công tác đào tạo. Tuy nhiên, hình thức học thêm này chỉ phù hợp với những học sinh mà bố mẹ có khả năng tài chính. Mặt khác, nó chất thêm vào nhiệm vụ học tập bình thường và không được dự

kiến trước trong chương trình. Ngược lại, người ta có thể xây dựng một chương trình có tính đến thời gian học thêm cho một số học sinh hạn chế. Trong khi đó, thì các em khác có thể vui chơi có hướng dẫn hoặc làm các công việc để phát huy sáng kiến.

7. Các nhóm học sinh. — Trong một lớp học có thể phân học sinh thành những nhóm theo năng lực và sở thích của từng em. Mỗi nhóm làm một công việc phù hợp với khả năng của mình. Với cùng một môn học (vẽ, nhạc, lịch sử, toán học...) có thể chia thành nhiều nhóm. Số lượng các nhóm cố nhiên có thể thay đổi. Thời gian dành cho những công việc khác nhau không được định trước: nhóm này có thể hoàn thành công việc nhanh hơn nhóm kia. Việc phân chia các nhóm dựa vào kết quả thi của các bộ môn, nhận xét của giáo viên và kết quả kiểm tra tâm lý. Học sinh có thể chuyển nhóm lên một nhóm cao hơn, tuy nhiên giáo viên phải theo dõi để thực hiện việc chuyển tiếp này kịp thời.

8. Học phần trong giảng dạy. Các môn học tự chọn. — Sự tồn tại của nhiều kiểu dạy học, của nhiều học phần hướng dẫn việc học tập và tập hợp học sinh xung quanh những môn học chính, cho phép mỗi học sinh tự chọn học phần phù hợp nhất với năng lực, với sở thích và với thiên hướng sau này của các em. Vấn đề hướng học được đặt ra như vậy.

Mặt khác, việc đưa các khoá học tự chọn vào chương trình có tác dụng định hướng phần nào việc học tập trong một học phần.

9. Nhận xét phê phán⁽¹⁾. — Các kiểu tổ chức dạy học chúng ta vừa xem xét không phải không có những điều cần phê phán:

a) Việc thi đua giữa học sinh giỏi và kém biến mất. Trong thực tế, thi đua giữa trẻ em có một giá trị khó so sánh. Mặt khác, thi đua không phải là không nguy hiểm.

b) Việc dạy học trở nên quá trí tuệ. Việc tuyển chọn thường dựa vào sức học về hai môn: tiếng mẹ đẻ và toán học. Hiệu quả giáo dục cao hơn chứ không phải là hiệu quả giáo dục. Nếu điều chế trách này là đúng thì cần phải lưu ý và có những cố gắng cần thiết theo hướng nâng cao hiệu quả giáo dục của vấn đề sư phạm này.

c) Những lớp có phân biệt chỉ có thể tổ chức được ở các trung tâm đô thị đông dân cư. Nhưng như chúng ta đã thấy, việc chia thành "lớp" và nhóm học sinh trong nội bộ một lớp có thể giúp giải quyết vấn đề này, ít nhất là trong chừng mực nào đó, nếu ta xem xét một cách thích đáng việc kế hoạch hoá giáo dục.

d) Dù có phân chia lớp đi nữa, thì tính đồng nhất của các lớp đã phân chia vẫn chỉ là bề mặt. Người ta vẫn thấy trong mỗi lớp đã được phân chia những khác biệt đáng kể về năng lực và hứng thú. Trong thực tế, điều cần cố gắng thực hiện là "cá thể hoá" công việc.

e) Với ý tưởng cá thể hoá giảng dạy và giáo dục này, chúng ta đã thực sự chạm đến vấn đề phương pháp sư phạm. Trong chương này chúng tôi đã xem xét các phương pháp tổ chức sư phạm chứ không phải những phương pháp chỉ đạo hành động sư phạm. Sau khi giáo dục được tổ chức, vấn đề còn lại là thực hiện những thao tác sư phạm trong khuôn khổ tổ chức đã được vạch ra. Như vậy, chúng tôi sẽ trở lại vấn đề trung tâm này của chủ đề.

V. — Các phương pháp áp dụng với trẻ em

Thật khó có thể xếp loại được các phương pháp sư phạm đã phát triển từ đầu thế kỷ. Piaget phân biệt

(1) Dottrens, *Le progrès à l'école*, Delachaux & Niestlé, trang 12-45.

"các phương pháp dựa trên cơ chế cá nhân của tư duy" và "những phương pháp dựa trên đời sống xã hội của trẻ em". Dottrens phân biệt những phương pháp chú trọng đến lao động tập thể, những phương pháp cá thể và những phương pháp hỗn hợp⁽¹⁾. Tuy nhiên, mọi phương pháp đều là hỗn hợp. Người ta chỉ có thể phân biệt được chúng khi chúng chú trọng đến mặt này hay mặt khác. Tuy nhiên việc này không đơn giản.

Để đơn giản hoá, chúng tôi chia thành hai loại: một bên là phương pháp áp dụng cho trẻ em, một bên là phương pháp dựa theo nhóm. Chúng tôi bắt đầu từ những phương pháp chú trọng đến những cơ chế cá nhân.

1. Phương pháp Montessori. — Trên đây chúng tôi đã nói về nguồn gốc của phương pháp Montessori (trang 70). Maria Montessori đã tóm tắt những nguyên tắc trong phương pháp của bà như sau⁽²⁾:

a) Giáo dục sẽ mang một "quả mới" khi "tự do và kỷ luật cùng phát triển, không tách rời nhau, cái nọ là kết quả của cái kia và kiểm tra lẫn nhau; như vậy, chẳng những có thể mà cần thiết và tự nhiên là cần phải dung hợp kỷ luật với tự do".

b) Chìa khoá để hiểu sự phát triển tâm lý trẻ em và đạt được những kết quả như trên thu được khi người ta khẳng định được sự tồn tại của "những thời kỳ nhạy cảm" ở trẻ em. Thời kỳ nhạy cảm là những thời điểm quyết định trong sự phát triển của trẻ, lúc trẻ có thể phát triển rất nhanh chóng và rất hạnh phúc, nhưng cũng có thể lâm vào những méo mó tính cách bất lợi.

c) Làm thế nào để phát hiện, để "chẩn đoán" được những thời kỳ ấy? Vấn đề này có lẽ rất khó giải quyết. Nhưng trong thực tế,

(1). Trên thực tế, bảng phân loại đầy đủ phức tạp hơn nhiều.

(2). Maria Montessori, *Les étapes de l'éducation*, Desclée de Brouwer.

"không cần thiết phải đề cập tới nó". Cần phải chuẩn bị cho trẻ một môi trường thích hợp với nhu cầu tâm lý của trẻ. Thật vậy, trong thời kỳ nhạy cảm, những quan hệ chặt chẽ được thiết lập giữa cá nhân và môi trường, từ đó cá nhân có thể thu lượm được những phương tiện cần thiết cho sự phát triển của mình và chỉ khi ở trong môi trường thuận lợi, những trở ngại bị giảm đến mức tối thiểu thì trẻ em mới được phát triển đầy đủ và bộc lộ những tính cách tiềm ẩn của mình. Vì lẽ đó mà môi trường của các trường học theo phương pháp Montessori là "môi trường phát hiện". Có thể nói "sự chuẩn bị" cho môi trường ấy thấu tóm quan điểm giáo dục học của bà.

d) Để đạt tới môi trường ấy người ta bắt đầu bằng cách thay thế việc giảng dạy miệng bằng một thiết bị dạy học cụ thể. Thiết bị ấy không đơn giản là một thứ trợ giúp. "Không... Nó thực sự thay thế cho người giáo viên". Lời nói của giáo viên sẽ mất còn thiết bị thì ở lại, hiện hữu. Mặt khác, sẽ có lợi hơn nếu trẻ em được tiếp xúc thẳng với thực tế, hơn là tiếp xúc nhiều quá với giáo viên: "Tình cảm khâm phục hay quyến luyến với giáo viên, cả sự ghét bỏ nữa... là nguyên nhân gây ra tổn thất năng lượng trí tuệ".

Như vậy đã có một sự "giải phóng năng lượng" thực sự. Những môn học trẻ yêu thích sẽ được học một cách chính xác và chu đáo. Người ta nhận thấy rằng: "Một trong những nỗi đau tinh thần của trẻ trong các nhà trường bình thường, là nỗi phiền muộn phải học những điều quá dễ và không tạo ra một sự rèn luyện trí thông minh nào (nguyên văn: "một thứ thể dục trí tuệ nào"). Trẻ em không tự phát đi theo con đường dễ dàng ấy, bằng những tiến bộ liên tiếp dần dần.

e) Do đó những thời kỳ nhạy cảm, "sự tự do lựa chọn", tức là trẻ em được tự do lựa chọn lao động của mình, có tầm quan trọng lớn ở nhà trường. "Chính sự tự do lựa chọn ấy đã làm bộc lộ những khả năng kỳ diệu của trẻ và những qui luật chi phối sự hình thành tâm lý của trẻ".

Thiết bị trường học giữ vai trò quan trọng trong giáo dục học Montessori. Tính độc đáo của giáo dục của Montessori (so với nhiều phương pháp tích cực khác) nằm phần lớn ở một tập hợp bài tập sắp xếp theo lứa tuổi và theo những thiết bị tương ứng.

Ví dụ, người ta cho những bài tập ghép hình, theo chiều sâu và theo chiều ngang. Một trong những thí nghiệm mà hầu như trẻ em nào cũng làm là lồng đồ vật này vào đồ vật kia để đoán kích thước của chúng và luồn ngón tay vào các lỗ để xác định chiều sâu của chúng.

Vì "giáo dục cảm giác có tầm quan trọng lớn nhất và những phương thức cảm giác học phần lớn không thể ứng dụng vào trẻ nhỏ, giáo dục cảm giác vẫn có thể đề cập đến một cách có lợi (Montessori - *Giáo dục học khoa học*). Vì thế bà Montessori đã làm ra những dụng cụ để giáo dục cảm giác cho trẻ em, vừa chơi vừa học, không mệt nhọc: sờ nắn, ghép đồ, xếp màu, phân biệt âm thanh, hàng loạt hình lập phương to nhỏ khác nhau, v.v... Đây là một cách tự luyện tập, tự giáo dục; giáo viên chỉ giữ vai trò người tổ chức.

Đối với việc tập viết, bà Montessori đưa ra phương pháp dùng một dụng cụ gồm những chữ cái nổi, di động mà trẻ em có thể sờ thấy, vẽ được, phối hợp mọi cách. Dạy số học thì cần có nhiều thanh dùng để ước đoán chiều dài, để tập đếm hoặc làm các bài tập với các hình thoi, các khối lập phương, các chữ số nổi giống như các chữ cái.

Một quan điểm khác cho rằng môn thể dục được xem như một môn tập luyện tất cả các động tác giúp cho sự tăng trưởng của các cơ chế vận động: trò chơi đồng hồ quả lắc, rỗng rần, cầu thang tròn, thang dây v.v... Học sinh được học môn thủ công (nặn và xây dựng), tập làm các công việc sinh hoạt thường ngày (quét dọn, cài khuy quần áo, móc nối, thắt dây giày, buộc) và những công việc làm vườn...

Một trong những môn học hiếm thấy là một thứ trò chơi: bài học im lặng. Trẻ em tập kiểm soát và khống chế cử động của mình, giữ im lặng, mắt nhắm.

Cuối cùng lưu ý rằng người ta cũng áp dụng ý tưởng này với cả các lớp lớn.

Thiết bị dạy học và cái vẻ cứng nhắc của các bài tập cũng đã bị chỉ trích: "Với kiểu học hành như thế, những bài tập của phương pháp Montessori chỉ đòi

hỏi một nửa hoạt động, hay nói cách khác là những mẫu hoạt động chức năng. Trẻ em không có khả năng sáng tạo thực sự". "Giáo dục học của Montessori đã đạt được những tiến bộ quyết định trong việc khám phá ra cái tự do tích cực của trẻ em và trong ý tưởng một hình thức giảng dạy chức năng. Nhưng trong quá trình thực hiện nó rất dễ trở thành cứng nhắc nếu người ta ấn định một cách tuyệt đối chuẩn của các đồ dùng dạy học mà lẽ ra nên để cho các nhà nghiên cứu say mê với tư tưởng Montessori hơn những người chính thống, quyền tự do thay đổi đồ dùng dạy học tùy theo kết quả quan sát hay những kinh nghiệm trong tương lai và điều chỉnh phương pháp theo những tiến bộ tiếp theo của tâm lý học" (Piaget).

2. Phương pháp Decroly. — Trong một tác phẩm viết chung của Decroly và G. Boon, ta thấy một bảng (chúng tôi ghi lại dưới đây) tóm tắt những gì mà hai ông cho là những khuyết điểm của giáo dục truyền thống và các biện pháp khắc phục. Các biện pháp này thể hiện những đặc tính quan trọng của phương pháp Decroly ⁽¹⁾.

a) *Chương trình có ý tưởng liên kết.* — Để xây dựng một chương trình không nặng quá và khó hiểu đối với trẻ em, nhưng lại có giá trị như một bước nhập môn vào di sản trí tuệ và tinh thần của nhân loại, một mặt cần tự hỏi cái gì trẻ em không thể không biết, mặt khác hãy tự hỏi những kiến thức nào trẻ em thấy hấp dẫn hơn cả. Vậy thì, cái cần nhất cho trẻ em trước hết là chính bản thân chúng, sau nữa là thế giới xung

(1). G. Boon, *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*, C. N. E. et F. Nathan, 1937, trang 26. A. Hamaidc, *La méthode Decroly*, Delachaux & Niestlé, 1966.

quanh, môi trường sống của trẻ em. Như thế là "mọi cái đều phải hướng vào trẻ em, và tất cả đều xuất phát từ trẻ em".

Khuyết điểm của các phương pháp truyền thống

1/ Không có hoặc quá ít sự kết hợp nhịp nhàng giữa các hoạt động khác nhau của trẻ

2/ Môn học rất ít liên quan đến những hứng thú cơ bản và sự trưởng thành của trẻ em.

3/ Quá nhiều bài học với những chủ đề và những mục đích quá phân tán.

4/ Chia ra nhiều ngành học không quan tâm thích đáng đến quá trình tư duy của trẻ.

5/ Các môn học trong phần lớn các ngành vượt quá khả năng tiếp thu và ghi nhớ của số đông trẻ em.

6/ Dành vị trí ưu thắng cho các môn có thể tự học bằng phương pháp đọc miệng.

7/ Các bài tập không tạo điều kiện cho trẻ em có những hoạt động cá nhân tự phát

Những biện pháp đề xuất

Áp dụng một chương trình gồm các ý tưởng liên kết: nghiên cứu trẻ em và môi trường sống của chúng.

Sử dụng phương pháp các sở thích

Phân chia các ngành học có quan tâm đến những chức năng tâm lý quan trọng: quan sát, hội nhập và diễn tả.

Số lượng môn học phù hợp với các nhóm học sinh.

Ưu tiên cho các phương pháp trực quan, tích cực và xây dựng.

Hoạt động cá nhân được nâng đỡ thêm bằng những hoạt động tay chân (một số thành tựu gắn liền với sở thích) và bằng những trò chơi giáo dục.

Decroly chia nhu cầu của trẻ em thành 4 nhu cầu chính: nhu cầu tự nuôi sống (bao gồm cả nhu cầu hít thở, nhu cầu sở hữu), nhu cầu đấu tranh chống lại thiên tai, nhu cầu tự vệ chống lại những mối hiểm nguy và các loại kẻ thù, nhu cầu hoạt động và lao động trong sự đoàn kết, nhu cầu tự tái tạo và tự hoàn thiện. Sự hiểu biết về môi trường (nhất là về phương diện thoả mãn nhu cầu) bao gồm việc xem xét những yếu tố sau đây môi trường con người (gia đình, trường học, xã hội), môi trường động vật và thực vật, môi trường vô tri (nước, không khí, đá — mặt trời, mặt trăng và các vì sao).

b) *Phương pháp các sở thích.* — Trong tâm lý học trẻ em, những cơ chế trí tuệ không hoạt động riêng rẽ mà hoạt động đồng thời, hay ít nhất cũng nối tiếp nhau nhanh chóng và "cần phải làm cho các cơ chế cao cấp nhất vận hành và để vận hành tốt các cơ chế này lại cần đến những cơ chế cấp thấp". Do vậy, các công cụ cảm giác không được hoạt động vì chính nó, các công cụ vận động cũng vậy, mà phải hoạt động trong mối liên hệ với hoạt động tinh thần của trí tuệ, ý chí và ý thức. "Nhằm mục đích này, chúng tôi đề ra phương pháp các sở thích, ở đây mọi hoạt động đều xoay quanh một tâm điểm, một ý tưởng" (Decroly). Ý tưởng này có thể được vận dụng trong chương trình như ở trên và trong nhiều sự kiện quan trọng.

c) *Mở rộng phương pháp.* — Những bài tập quan sát là nền tảng của mọi bài tập. Nó "làm cho trí thông minh hoạt động trên những tư liệu được thu nhận trực tiếp, tức là do giác quan của trẻ thu nhận được, có tính đến những hứng thú ngầm của trẻ, cộng vào đây là việc học thêm được từ ngữ, những gì do tập đọc, tập viết đem lại, cũng như những bài tập so sánh mà một phần sẽ phục vụ cho việc tính toán, và cuối cùng là những bài tập phán đoán cung cấp cho trí nhớ một lượng ý tưởng cần lưu giữ". Những bài tập liên kết là những bài tập không thể tiếp xúc trực tiếp với thực tế. Qua những bài tập này, người ta có thể xem xét sự vật hay sự kiện bằng ba cách khác nhau:

1/ Gián tiếp thông qua kỷ niệm cá nhân;

2/ Gián tiếp thông qua việc nghiên cứu những tư liệu có liên quan đến những sự vật hay hiện tượng thực tại nhưng không thể tiếp cận được;

3/ Gián tiếp thông qua việc nghiên cứu các tư liệu về sự vật và hiện tượng trong quá khứ.

Danh từ biểu đạt bao gồm tất cả những gì mà tư duy có thể diễn đạt để người khác có thể hiểu được. Nó bao gồm: lời nói, chữ viết, hình vẽ, những sản phẩm thủ công — trong chừng mực những thứ này có liên quan đến một ý tưởng.

Đối với nhiều tác giả thì đọc là cái quan trọng hơn cả trong phương pháp mới. "Thực tế nó là nhân tố thành công không thể nghi ngờ, vì nếu không có nó thì việc tiết kiệm thời gian, vấn đề

hàng đầu của hệ thống sẽ bị lung lay. Tuy nhiên, không thể vì nó mà hy sinh vị trí của việc quan sát và những cách thức biểu đạt khác".

d) *Phương pháp đọc tổng quát.* — Một trong những nguyên tắc sư phạm là đi từ cái đơn giản đến cái phức tạp. Vì mỗi từ đều gồm nhiều chữ cái, nên chữ cái là yếu tố đơn giản nhất trong việc đọc. Nó là điểm xuất phát của giáo dục cổ điển.

Tuy nhiên người ta đã lưu ý rằng (bằng cách phân tích việc đọc qua máy nhìn nhanh - Tachystoscope), trong thực tế, để đọc trôi chảy người ta dựa vào nhận dạng hình của từ. Mặt khác, khi nghiên cứu việc tiếp thu của trẻ, Decroly và Claparède đã nhận ra rằng, ở trẻ nhỏ, sự tiếp thu tổng quát không những quan trọng hơn ở người lớn mà còn đi trước cả sự phân tích có hệ thống.

Trong những điều kiện này và sau những thí nghiệm theo hướng đó, Decroly đã đề ra phương pháp đi từ tổng quát đến phân tích. Trong thực tế, trí tuệ trẻ em không bắt đầu từ phân tích, cũng chẳng phải từ tổng hợp mà từ một thao tác thứ ba trước cả phân tích và tổng hợp mà Claparède gọi là: "hỗn hợp".

Phương pháp thực hành là đưa ra cho trẻ những câu ngắn, gắn liền với một hành động thông thường rồi tập cho trẻ nhận ra những câu đó trong quá trình hành động. Khi các em đã nhớ được các câu đó rồi, người ta để cho trẻ tách các từ ra rồi tự mình khám phá các chữ cái.

e) *Cuốn sách cuộc đời.* — Sách giáo khoa không được tính đến. Thay vào đó là một hộp phiếu cá nhân mà học sinh tự xây dựng suốt quá trình học tập trong nhà trường. "Cuốn sách cuộc đời" này (trong các trường học theo phương pháp Decroly người ta gọi như thế) là một thứ sách giáo khoa tổng hợp hay một hộp lớn trong đó các phiếu phích được xếp theo chủ đề, theo kế hoạch đã được thầy trò bàn bạc, ấn định. Quyển sách cuộc đời là sản phẩm của những nỗ lực cá nhân tự nguyện, một kho kiến thức mà mỗi em đều muốn gìn giữ và sử dụng, bởi vì chính các em đã xây dựng nên nó.

f) *Đời sống xã hội.* — Chúng ta đã xếp phương pháp Decroly vào loại phương pháp chú trọng đến khả năng thích ứng với sự phát triển của trẻ em, tuy nhiên trong phương pháp này, đời sống

xã hội có vai trò có thể sánh ngang vai trò của các quá trình tâm lý cá nhân. Bởi vậy nên R. Dottrens đã xếp phương pháp Decroly vào loại "phương pháp động tập thể tích cực".

Ví dụ phương pháp các sở thích có thể bao gồm vừa sự hợp tác của tập thể học sinh, vừa bao gồm lao động cá thể. Có thể cùng chọn công việc theo sở thích. Bất kể sự tìm tòi nào có liên quan cũng có thể tiến hành theo nhóm hay theo êkíp. Thầy và trò phải cùng nhau xây dựng kỷ luật tinh thần của nhà trường.

Nói một cách tổng quát, phương pháp Decroly là điển hình của phương pháp hoàn toàn dựa vào cá tính của trẻ em.

Phương pháp này không tránh khỏi những lời chỉ trích. Hiện nay, trong lúc nhấn mạnh giá trị và thành công của phương pháp này, người ta lưu ý đến những khó khăn trong việc ứng dụng nó (trường sở, sĩ số, thiết bị, chất lượng sự phạm đặc biệt của các nhà giáo dục). "Dùng hợp một sự lĩnh hội có hệ thống các chương trình... với hoạt động thực sự tự do của học sinh, dung hợp trật tự với sự tự phát, kỷ luật với tự do, điều này đúng là có thể được nhưng nó đòi hỏi một nghệ thuật, một sự khéo léo và nhất là sự tận tụy, mà chỉ riêng những giáo viên ưu tú mới có được. Và đây là điều đòi hỏi giáo viên phải lao động nhiều hơn" (Piaget) ⁽¹⁾.

3. Kế hoạch Dalton. — Kỹ thuật này là sáng kiến của cô Helen Parkhurst và được ứng dụng ở Dalton, bang Massachusetts (bắt đầu từ năm 1920). Nó phù hợp với sách giáo khoa kinh điển nhất. Kế hoạch Dalton có ảnh hưởng đáng kể ở Hoa Kỳ và Anh ⁽²⁾.

(1). Về những thành tựu khác, xem Deschamps, *L'auto-éducation à l'école*, Lamartin, 1924; và Piaget, *Examen des méthodes nouvelles*, *Encyclopédie française*, 15^e 28-5.

(2). A. Guisen, *Le plan de Dalton d'individualisation de l'enseignement*, Bruxelles, Office de publicité, 1930.

a) *Cảm hứng*. — Cô Parkhurst nhận thấy có những bất tiện trong việc giảng dạy tập thể quen thuộc. Nhà trường áp đặt cho trẻ những phương tiện giáo dưỡng và giáo dục, trong khi lẽ ra phải khai thác những gì các em vốn có. Trong lớp học, cá tính của trẻ bị mờ nhạt đi.

Phương thuốc Parkhurst xuất hiện dưới nhiều phương tiện như sự dung hoà giữa nhà trường truyền thống và nhà trường mới. Từ nhà trường truyền thống cô giữ lại mục đích và một số phương tiện nào đó. Cô đưa vào hai yêu cầu chủ yếu của nhà trường mới: cách đối xử với từng học sinh, giáo dục dựa trên cơ sở tự do sự phát triển của ý thức trách nhiệm. Kế hoạch Dalton tổ chức công việc nhà trường sao cho trẻ em tự do làm tròn công việc theo yêu cầu của chương trình.

Sự cách tân chủ yếu của hệ thống là "bản hợp đồng". Trẻ em không phải tuân theo người thầy liên tục vạch ra cho em một cách chi tiết mọi công việc cần hoàn thành nữa. Từ nay em phải chịu trách nhiệm về bản hợp đồng ràng buộc em với nhà trường ngay từ khi em bước chân vào một trường học theo kế hoạch Dalton. Trẻ em được tự do làm việc tuỳ ý thích của mình (tất nhiên với những điều kiện nhất định), được làm chủ thời gian biểu của mình.

b) *Kế hoạch học tập*. — Parkhurst không xác lập một kế hoạch học tập nào. Các trường học theo phương pháp của Parkhurst giảng dạy theo chương trình bình thường.

Kế hoạch này được phân thành 10 hợp đồng cho mỗi bậc học và mỗi ngành học, nghĩa là những phần bao gồm các môn phải học, phải thấm-nhuần trong 10 tháng của năm học. Môn học được chỉ định từng tháng và toàn bộ những chỉ định hàng tháng ấy là nội dung của bản hợp đồng lao động mà trẻ em phải thực hiện.

Mỗi chỉ định hàng tháng lại chia thành 4 giai đoạn cho 4 tuần. Mỗi giai đoạn lại được chia thành những đơn vị thời gian nhỏ hơn tuỳ theo thời lượng mà người ta cho là cần thiết để một học sinh trung bình có thể hoàn thành nhiệm vụ của mình.

Những thời lượng này không đồng đều: chúng thay đổi tuỳ theo tầm quan trọng của ngành học có liên quan. Việc phân phối tính theo 20 ngày cho một tháng, tức là 20 đơn vị lao động ngày.

c) *Tổ chức lao động.* — Trong tổ chức này, như đã quy định ở bậc trung học, công việc của giáo viên được chuyên môn hoá. Lớp học biến thành "phòng thí nghiệm". Mỗi phòng học không còn gắn với một lớp học ở một bậc nào đó, mà tương ứng với một môn học. Nhà trường có phòng học tiếng mẹ đẻ, có phòng học toán, lịch sử v.v...

Tất cả đồ dùng học tập của mỗi môn học được tập trung trong một phòng dành cho bộ môn đó. Trong mỗi "phòng thí nghiệm" ấy, người giáo viên chuyên môn hoá luôn sẵn sàng giảng dạy học sinh ở mọi lứa tuổi.

Cần lưu ý rằng việc lập ra bảng giờ giấc hàng tuần mà chúng tôi đã trình bày ở trên chỉ là để chuẩn bị sách giáo khoa. Giờ giấc hàng ngày cho phép học sinh được hoàn toàn tự do trong thời gian làm việc cá nhân, phần quan trọng nhất trong công việc hàng ngày của các em.

Vào đầu năm học, trẻ em nhận được một quyển sách ghi rõ toàn bộ những điều các em phải lĩnh hội. Em sẽ biết được công việc phải hoàn thành mỗi tháng, mỗi tuần. Nhưng em được tự do hoàn thành công việc của mình theo cách nào mà em cho là tốt nhất. Tuy nhiên, trong một ngành học, em không thể vượt qua môn học ấn định cho tháng đó nếu chưa hoàn thành nhiệm vụ trong tháng đối với các ngành học khác.

d) *Kiểm tra công việc của học sinh.* — Một hệ thống như thế đòi hỏi một sự kiểm tra hữu hiệu. Việc này được thực hiện bằng một loạt thể kiểm tra hay bảng tổng hợp ghi rõ một học sinh đạt đến đâu trong từng môn học.

Thể kiểm tra gồm 3 loại.

Thể của học sinh được giao cho từng em vào đầu năm học. Nó được chia thành từng ô hàng ngày và hàng tuần. Khi học sinh đã hoàn thành một phần công việc, em đến gặp thầy giáo để kiểm tra. Nếu công việc chưa được làm tốt, em phải làm lại. Sự tiến bộ được đánh dấu trên thể bằng một vạch thẳng đi lên: học sinh sẽ thấy con đường mình đã đi qua và phần đường còn lại...

Thể phòng thí nghiệm do giáo viên lưu giữ. Thầy giáo có thể theo dõi tiến trình công việc của mỗi học sinh. Bảng tổng hợp cho giáo viên biết vị trí của từng em so với các bạn cùng lứa. Hệ

thống kiểm tra này cho phép thực hiện những can thiệp có ích trong ngành học liên quan.

Thẻ lớp cho phép biết được công việc đã làm hàng tuần của mỗi học sinh. Bất cứ lúc nào trong năm cũng có thể xác định được vị trí của một học sinh so với những tiêu chuẩn đã đặt ra.

Những kỳ thi học kỳ sẽ tăng cường thêm hiệu lực của công tác kiểm tra thường xuyên trong quá trình làm việc.

e) Sách giáo khoa. — Những cuốn "chỉ định" đóng vai trò thiết yếu trong kế hoạch Dalton. Nó bao gồm:

- một bài mở đầu nhằm chỉ rõ giá trị công việc đặt ra cho học sinh và đưa ra những chỉ dẫn tổng quát;
- những chỉ dẫn chi tiết, chính xác về công việc;
- những bài tập bắt buộc với chỉ dẫn về đơn vị công việc của chúng;
- những chỉ dẫn về sách tham khảo, những bài đọc thêm, nguồn và sách với các chủ đề khác nhau v.v...

f) Nhận xét phê phán. — Những nhà sư phạm áp dụng phương pháp này rất hài lòng. Họ thấy những cái lợi sau:

- học sinh có thể điều chỉnh thời gian biểu theo khả năng của mình;
- các em cảm thấy có trách nhiệm với công việc của mình;
- các em tự mình học tập thay vì được dạy dỗ;
- các em tham dự vào việc sửa chữa công việc của mình;
- giáo viên biết một cách chính xác và thường xuyên từng học sinh tiến bộ như thế nào;
- học sinh tiến bộ tùy theo sức của mình. Học sinh có năng khiếu có thể tiến nhanh hơn. Học sinh yếu không bắt buộc phải lưu ban mà chỉ cần ký lại phần hợp đồng mà em đã bỏ qua. Kết quả là được lợi về thời gian tổng quát rất có giá trị;
- không khí nhà trường được cải thiện;
- phương pháp này có thể dần dần được áp dụng vào mọi trường. Nó có thể phối hợp với các phương pháp tập thể và không đòi hỏi thay đổi chương trình học.

Nhưng kế hoạch Dalton cũng là mục tiêu của nhiều chỉ trích. Nó xoá bỏ hay giảm thiểu đáng kể quan hệ thầy trò. Giáo viên chỉ còn có thể có một tác động sự phạm trực tiếp rất hạn chế. Phương pháp này quá coi trọng các bài tập viết. Nó không cho phép xây dựng sự nghiệp giáo dục trên nền tảng những sở thích và nhu cầu. Nói chung nó làm xơ cứng hành động giáo dục bằng sách và bằng một sự phân tích hệ thống bất biến. Nó gần như một thứ phương pháp hợp lý hoá sản xuất của Taylor trong giáo dục, làm cho giáo dục có nguy cơ bị xơ cứng và mất hết tính tích cực. Hành động sáng tạo của trẻ em biến mất vì các em chăm chú hoàn toàn vào việc tiếp thu kiến thức mới.

Lưu ý rằng hệ thống "đơn vị có thể chuyển thành vốn kiến thức" được sử dụng rộng rãi ở Hoa Kỳ và đang được người ta du nhập và mở rộng ở Pháp cũng mang một trong những đặc điểm chủ yếu của kế hoạch Dalton. Hơn nữa, kế hoạch Dalton có thể cho phép những thay đổi để tránh những lời chỉ trích mà chúng tôi vừa nêu trên.

VI. — Những phương pháp dựa trên đời sống xã hội của trẻ em

Trẻ em phải thích ứng với những quan hệ xã hội bên ngoài. Cũng giống như có thể phân biệt những giai đoạn và cấu trúc nối tiếp trong sự phát triển của trí thông minh, người ta có thể tính đến các thời kỳ nối tiếp trong sự phát triển xã hội của trẻ em. Nếu như nhà trường truyền thống muốn trực tiếp đưa đứa trẻ vào cuộc sống xã hội bằng những "bài học" và kỷ

luật, thì nhà trường mới muốn các em tập được trực tiếp với cuộc sống xã hội và thí nghiệm, qua các nhóm học sinh tạo thành những hiện thực sống động, những hình thái nối tiếp và quan trọng của việc xã hội hoá.

Chúng ta đã thấy rất khó phân biệt giữa các phương pháp cá thể hoá việc dạy học và những phương pháp dựa trên quá trình xã hội hoá. Vì trên thực tế, chính logic nội tại của những phương pháp tích cực đã thúc đẩy các phương pháp ấy phát triển theo hai hướng. "Mọi lời kêu gọi tự do hoạt động cần dẫn đến lao động theo nhóm hay hoạt động tự quản, tức là dẫn đến cơ chế chủ yếu của phương pháp tập thể, vì rằng hành động tự phát của trẻ thúc đẩy chúng đến chỗ dần dần liên kết với nhau, đặc biệt là sau tuổi 10-11 và cùng làm cho lao động của chúng có kỷ luật hơn. Dewey và Decroly, hai người chủ chốt đề xướng vấn đề lợi ích và nỗ lực cá nhân, cũng đồng thời là những người sáng lập ra phương pháp làm việc theo ekip. Ngược lại, những nhà cách tân như Peterson, Cousinet cũng xuất phát từ nhóm trên, cũng thừa nhận như các nhà tiên khởi tầm quan trọng của những cơ chế chung như lợi ích và lao động tích cực và cũng đặt ra như họ vấn đề đào luyện trí thông minh" (Piaget).

1. Dạy lẫn nhau. — Từ năm 1798, việc dạy lẫn nhau đã được Bell và Lancaster đưa vào các nhà trường của nước Anh. Trong phương pháp này, những học sinh lớn tuổi hơn và học khá hơn, trở thành hướng dẫn viên, giáo viên của những bạn học ít tuổi hơn hay học yếu hơn, (monitorial system). Cách dạy học này là sự hệ thống hoá một phương tiện mà giáo viên thường dùng trong một số trường hợp: để cho học sinh lớn giúp đỡ học sinh nhỏ.

Đôi khi, trong lúc giáo viên không thể làm cho một học sinh hiểu được một vấn đề thì một học sinh khác lại làm được. Điều đó có thể hiểu được nếu ta thừa nhận rằng trẻ em có cách nhìn

sự vật riêng và cấu trúc tâm lý riêng của chúng. Về một khía cạnh khác, thông qua hệ thống này, các hướng dẫn viên có thể thi hành một trách nhiệm thực sự. Lớp học được cấu trúc vừa khác biệt, vừa sinh động hơn bình thường. Như vậy, trong cách giảng dạy này có những ý tưởng đúng.

Tuy nhiên kết quả của hệ thống này là thất thường. Một phần do những người sử dụng nó làm cho nó biến dạng, nhưng một phần cũng do những nhược điểm gốc của nó. Ngày nay, hệ thống này đã bị bỏ về phương diện lý thuyết cũng như về phương diện thực hành.

2. Phương pháp các dự án và phương pháp các phức hợp. — Phương pháp các dự án gần với nguyên tắc các trung tâm hứng thú của Decroly. Theo Dewey, nó nhằm hai mục đích: đưa nội dung sống động vào việc giảng dạy, đối lập với các chương trình sách vở; và nhất là theo nguyên tắc hoạt động được tổ chức hướng theo một mục đích thay vì áp đặt cho học sinh những bài học mà các em chẳng hiểu tí gì về mục đích cũng như lợi ích của chúng. Khi chính trẻ em đã lập ra một dự án mà các em thấy thích, thấy được khuyến khích thực hiện, các em sẽ có đủ nghị lực để tiếp thu những kiến thức có ích và làm những việc cần thiết để thực hiện dự án. Tuy nhiên, những người ủng hộ phương pháp các dự án, tùy theo khuynh hướng của mình, có thể chia thành hai nhóm. Đối với nhóm những người coi phương pháp các dự án như một kỹ thuật giảng dạy, môn học được đưa thành nhiều dự án. Còn đối với nhóm những người coi phương pháp này là biểu hiện của cách tư duy đích thực thì phương pháp này vừa là phương tiện vừa là mục đích.

Theo Kilpatrick, có 4 loại dự án chính:

- dự án sản xuất; mục đích là sản xuất ra cái gì đó;
- dự án tiêu thụ; mục đích không còn là sản xuất mà là sử dụng, là tiêu thụ sản phẩm gì đó do người khác làm ra; học hưởng thụ và đánh giá nó;
- dự án nêu vấn đề; giải quyết một vấn đề;
- dự án cải tiến kỹ thuật.

Dự án tập trung hoạt động của trẻ, buộc các em phải tiến hành mọi công việc nghiên cứu, hiệu chỉnh nó. Các dự án có thể rất khác nhau: làm một tờ báo tường, làm một đồ vật bằng gỗ hay bằng kim loại, soạn một bữa ăn, tái tạo một cảnh lịch sử, dựng lại một làng ven hồ...

Phương pháp các phức hợp áp dụng ở Liên Xô trong kế hoạch năm 1922 gần giống phương pháp các dự án⁽¹⁾. Khái niệm trung tâm là lao động sáng tạo ra mọi giá trị, cuộc sống con người và xã hội, thể hiện tình trạng của lực lượng sản xuất. Lao động là sự phối hợp tác động của người đến thiên nhiên, là nền tảng của đời sống xã hội. Ta đứng trước nhiều phức hợp, mỗi phức hợp gồm: sức mạnh của tự nhiên, lao động cải tạo, điều kiện xã hội tương ứng.

Mục đích dạy học là làm cho học sinh thực sự nắm được nguyên tắc tổ chức mà chúng tôi vừa nói tới. Muốn vậy, học sinh phải đòi được học tập, tự đặt ra những câu hỏi mà lời giải đáp tùy thuộc vào hành động cá nhân của em và của môi trường xung quanh. Trong khuôn khổ một đề tài chung đặt ra, trẻ phải chọn lấy một chủ đề để tập trung sự suy nghĩ của mình vào đó.

Lẽ ra có thể xem các phương pháp trên như những phương pháp nhằm làm cho việc dạy học thích ứng với trẻ. Tuy nhiên, theo quan điểm hiện nay của chúng ta, các phương pháp này cho thấy rõ việc chuyển từ dạy học thích ứng với trẻ sang dạy học tập thể dễ dàng biết bao nhiêu.

(1). Từ năm 1930, phương pháp này không được sử dụng nữa, ít nhất là dưới hình thức ban đầu của nó. Về sự phát triển của giáo dục học ở Liên Xô, tham khảo: L'éducation, *Recherches internationales à la lumière du marxisme*, N^o 28, 1961; *Aspects de l'école soviétique* (bản nguyệt san); L. Volpicelli, *L'éducation de la pédagogie soviétique*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1954.

Dự án có thể là cá thể, nhưng cũng có thể là tập thể. Mọi hình thức chuyển tiếp đều có thể giữa dự án cá thể và dự án tập thể. Những dự án tập thể dẫn tới lao động theo ekip và dẫn tới sự tiến triển liên tục của xã hội hoá.

Ở Liên Xô, sự quan sát, sự suy nghĩ, việc thí nghiệm mà phương pháp các phức hợp đòi hỏi chỉ được coi là phong phú trong trường hợp chúng không phải là hoàn toàn cá thể: chúng phải được tiến hành theo tổ, theo đội.

Nói chung phương pháp các dự án chỉ được thực hiện đầy đủ nếu dự án mang tính chất tập thể.

3. Phương pháp tự quản. — Trong các "phương pháp lạc quan" chúng tôi đã xem xét các phương pháp chú trọng vào sinh hoạt của các nhóm. Ở đây chúng tôi không trở lại phương pháp này nữa.

Nếu như các phương pháp tích cực, trên bình diện cá nhân, nhằm làm trẻ tự phát hiện ra những hiểu biết cần thiết cho chúng, hay ít nhất là tham gia khám phá ra chúng, thì phương pháp tự quản (self government) uỷ thác cho học sinh tổ chức lấy kỷ cương của nhà trường hoặc tham gia và các quyết định của nhà trường.

Từ lâu, học sinh trung học ở Anh đã tham gia vào việc giữ trật tự kỷ luật của các trường công (*Public Schools*). Thomas Arnold còn có sáng kiến giao những trách nhiệm lớn nhất cho những phần tử cứng đầu nhất, bằng cách thức tính ý thức trách nhiệm của chúng. Hệ thống trường trang đã được J. H. Badley áp dụng trong nhà trường ở Bédales. Mọi trẻ em đều tham gia duy trì trật tự, kỷ luật của nhà trường, nhưng có những nhiệm vụ tự nguyện: cứu hoả, trường phòng ngủ, trường lớp, trường lớp và các bộ môn thể thao, chủ tịch và thư ký các uỷ ban. Các nhà trường, người chịu trách nhiệm về trật tự kỷ luật trong nhà mình ở, do hiệu trưởng chọn lựa. Các trường trang được chọn trong số các nhà trường thì ít hơn nhiều. Có một trường chính phụ trách

con trai và một phụ trách con gái. Trong hai em này, em nào làm lâu năm hơn thì làm trưởng tràng. Mặt khác, một phần các hoạt động, đặc biệt là việc xây dựng nội qui nhà trường thì do toàn thể học sinh nam nữ quyết định.

Ở Hoa Kỳ, một trong những ứng dụng nổi tiếng nhất là hệ thống của Gill (hệ thống trường học thành thị = *School city system*). Trong hệ thống này, mỗi trường học có một thứ luật lệ dập khuôn Hiến pháp Hoa Kỳ. Một Hội đồng nhà nước cai quản, chọn cử các quận trưởng và các quan chức khác, một toà án trường học v.v...

Ở Pháp, trường học ở Roches giao cho học sinh mọi trách nhiệm và chức vụ. Trẻ em ở Roches làm quen với trách nhiệm thông qua các chức thủ lĩnh,... "được hiểu hơi khác ở Anh. Trong nhà trường Anh, các thủ lĩnh chỉ huy và bắt quân phục vụ mình. Ở Pháp, thủ lĩnh là đầy tớ của tất cả trẻ em dưới quyền mình. Người đó phải lo đến sức khỏe, công việc và tinh thần của mỗi người. Vinh quang của người đó là ở chỗ hoàn thành tốt trách nhiệm của mình" ⁽¹⁾.

Phương pháp tự quản được W. R. George áp dụng với trẻ em bị bỏ rơi và phạm pháp, ở Freeville. Nước Cộng hoà Thiếu Niên Georg (Georg Junior Republic) thực sự là một thị trấn nhỏ, trải rộng trên 150 ha. Nó tiếp nhận trẻ em (trai và gái) từ 5 đến 20 tuổi. Đời sống của trẻ em ở đây phụ thuộc chặt chẽ vào lao động của các em. Các công dân trên 16 tuổi họp vào các thứ hai đầu tháng để thảo ra và biểu quyết luật pháp và các qui định. Một chính phủ, một hệ thống cảnh sát, quan toà sẽ thực hiện những luật pháp và quy định này.

Người ta thường dùng thuật ngữ "phương pháp tích cực" khi nói đến lĩnh vực đào tạo trí tuệ. Phương pháp tự quản là một phương pháp tích cực hay một thử nghiệm về phương pháp tích cực trong lĩnh vực giáo dục. Piaget đã nhấn mạnh: "Cái ưu việt của phương pháp tự quản so với sự ép buộc của người lớn và các bài học đủ loại là ở chỗ nó hướng dẫn trẻ em tự mình tạo lập một thứ luân lý, tự mình vượt qua những khó khăn của cuộc sống tập

(1). Trường học Roches do nhà xã hội học E. Demolins sáng lập năm 1899 ở Verneuil-sur-Avre (Eure).

thể và những xung đột bằng một thứ kỷ luật mà trẻ em tuân thủ tốt hơn vì chính chúng đã tham gia xây dựng nó". Piaget cũng nhấn mạnh đến việc học sinh tự khám phá ra một cách cụ thể giá trị của hợp tác và sự đoàn kết.

Tuy nhiên, từ quan điểm đó không nên xem phương pháp tự quản như là một sự đào tạo theo hướng dẫn chủ. Ví dụ, theo Wynecken, nhóm bao giờ cũng phải tập hợp quanh một chỉ huy, một người cầm đầu. Ưu điểm của phương pháp tự quản, theo ông, là làm nổi lên, phát hiện và công nhận những "thủ lĩnh thiên bẩm".

Mặt khác phải thừa nhận rằng, việc tự quản thường chỉ được thực hiện đối với những hoạt động phụ của lớp học, ở đây học là chính... Học sinh có thể tự quản tốt trong các hoạt động phụ và không thể tự quản trong phần lớn thời gian học. Như vậy, tự quản chỉ phù hợp với việc thực hiện những chương trình chặt chẽ, cứng nhắc, không thể tự do muốn học gì thì học, muốn học cách nào cũng được.

Có thể rằng phương pháp tự quản sẽ tốt hơn nếu nó được bổ sung bằng các phương pháp đào tạo tích cực.

Nếu như các phương pháp tích cực giúp cho học sinh tự mình tìm ra nội dung cần phải học, thì việc tổ chức và chỉ đạo những hoạt động của lớp và chương trình làm việc, vẫn do giáo viên ấn định.

Do vậy, chúng ta thấy rằng, học sinh vẫn không tự mình điều khiển hoạt động chính của mình.

Chính trong việc kéo dài môn "giáo dục học không chỉ đạo", xuất xứ từ những công trình của K. Rogers mà người ta chú ý cho phép học sinh được tự mình tổ chức và quản lý toàn bộ quá trình đào tạo của mình. Sự "không chỉ đạo" của giáo viên phải cho phép học sinh đạt đến một sự "tự quản giáo dục" đích thực. Trong tự quản giáo dục, giáo viên không còn là người truyền đạt một quá trình đào tạo mà là người giúp cho học sinh dễ dàng nắm lấy việc tổ chức và quản lý việc đào tạo của chính mình. "Trong tự quản giáo dục, lớp học giống như một hợp tác xã học đường trong đó người ta không chỉ quản lý ngân sách, dự án vui chơi, mà còn điều hành toàn bộ sinh hoạt thường nhật của lớp và mọi hoạt động khác" (G. Lapassade).

Tuy nhiên chúng tôi không nghĩ rằng sự "không chỉ đạo" theo nghĩa của K. Rogers, là một điều kiện không thể thiếu của tự quản. Tự quản (trong giáo dục) gắn với giáo dục thể chế dưới một hình thức đã phát triển ở Pháp. Chúng tôi sẽ giới thiệu và xem xét vấn đề giáo dục thể chế trong chương sau ⁽¹⁾.

4. Phương pháp làm việc theo nhóm. — Trước hết, chúng tôi xem xét phương pháp "làm việc tự do theo nhóm" của M. Cousinet. Nó không đòi hỏi thiết bị gì đặc biệt, mà chỉ cần một tủ sách tham khảo. Nó có thể áp dụng cho bất cứ lớp nào.

Một lớp học được phân tự do thành nhóm

Công việc được chia làm 4 loại:

- 1/ quan sát sự vật hay sinh vật như nó hiện hữu;
- 2/ quan sát sự vật hay sinh vật trong không gian, nghiên cứu môi trường;
- 3/ lao động theo đúng nghĩa của nó;
- 4/ lao động sáng tạo: hội họa, điêu khắc, kịch, sáng tác văn học, số học.

Giáo viên gợi ý chủ đề bằng cách đem tới lớp vài bông hoa, vài con côn trùng, vài hòn đá hay những bức tranh lịch sử có liên quan đến nhà ở, trang phục, phương tiện giao thông. Các nhóm được sử dụng một số tư liệu tham khảo và chọn chủ đề. Giáo viên để

(1). Tham khảo: A. R. I. P., "Pédagogie et psychologie des groupes", Nxb Epi, Paris, 1965; G. Lapassade, *Groupes, organisations et institutions*, Paris, Gauthier-Villars, 1967; Max Pagès, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Dunod; Guy Palmade, *Réunions et formation*, tài liệu nội bộ, Paris, E. D. F. - G. D. F. - P. R. O. F. O. R. Về những chỉ trích giáo dục không chỉ đạo, xem G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives?*, P. U. F., 1975.

cho các em được hoàn toàn tự do sau khi đã nói rõ những nguyên tắc làm việc.

Một công việc hoàn thành, nếu được chấp nhận, sẽ ghi lại trong sổ của nhóm hoặc vào những phích được xếp theo chủ đề sau khi đã phân loại theo sự cần thiết. Công việc được phân công cho từng thành viên trong nhóm. Cuối ngày, mỗi nhóm trình bày trước lớp kết quả tìm tòi của mình và lớp thảo luận xung quanh vấn đề đó. Sau khi đã hoàn thành việc nghiên cứu một chủ đề lớn, hay vào cuối năm học, người ta có thể lập ra những bản tổng kết (về những khám phá thực sự của trẻ em) có giá trị giáo dục lớn.

Một người phát minh nữa của phương pháp làm việc theo nhóm là Peter Petersen ở trường thực nghiệm thuộc sư phạm ở léná. Petersen nghĩ ra một kế hoạch lao động rất có hệ thống, trong đó bao gồm các bài giảng, các hoạt động có hướng dẫn của các nhóm, những hoạt động tự do của nhóm. Việc thành lập các nhóm rất khác nhau, chúng có thể được lập ra một cách cố định từ đầu năm, cũng có thể trước mỗi bài học, hoặc được lập ra một cách đặc biệt để nghiên cứu một số vấn đề nào đó. Các nhóm có thể hợp tác với nhau. Điều này tạo ra một sự hài hoà trong công việc của toàn trường ⁽¹⁾.

5. Phương pháp Freinet. — Phương pháp Freinet đã và đang có ảnh hưởng đáng kể. Nó được xem là một phương pháp hỗn hợp, trong đó sự cá thể hoá dạy học và dạy học tập thể có tầm quan trọng ngang nhau. Cũng giống như hệ thống Winnetka mà chúng tôi sẽ nói tới.

(1). Xem: Proffit, *La coopérative scolaire française*, Paris, 1932.

Tuy nhiên, Freinet cho là ông đã không đem lại phương pháp mà chỉ những kỹ thuật. Hay nói đúng hơn là phương pháp Freinet và tinh thần của nó là kết quả tự nhiên của những kỹ thuật giáo dục nào đó. Kỹ thuật giáo dục đòi hỏi phải có một số công cụ như vở, sách giáo khoa. Freinet đề nghị dùng, sách in, báo (nhật ký) học trò, những tập phích, máy hát và đĩa hát, điện ảnh, thư viện v.v...

Việc phát minh ra kỹ thuật in trong nhà trường là khởi điểm của nỗ lực này trong địa hạt kỹ thuật giáo dục.

Trong các lớp học theo phương pháp Freinet, người ta cho phép học sinh: tập diễn đạt, in, cộng tác với nhau, trao đổi với nhau. Yếu tố chính là việc trau dồi những phương tiện biểu cảm trong một không khí tự do, khai thác trí tò mò và hoạt động của trẻ em. Thoạt đầu, giáo viên yêu cầu trẻ em kể lại (một cách tự nhiên) cuộc sống của mình, những quan sát, những kinh nghiệm sống của mình. Sau khi làm xong, bài được đọc cho cả lớp nghe hoặc tốt hơn nữa là chuyển cho các lớp khác đọc.

Giáo viên và học sinh không còn là nô lệ của sách giáo khoa nữa. Sách giáo khoa được xếp trong tủ sách. Chúng được thay thế bằng những tập phích. Ví dụ: một tập phích cung cấp những tư liệu có ích cho những trung tâm hứng thú liên quan đến kỹ thuật in trong nhà trường. Những tư liệu này gồm 3 loại phích:

- phích tư liệu cung cấp cho trẻ những chỉ dẫn cụ thể về một chủ đề nào đó;
- phích mẹ chứa đựng những khái niệm cần lĩnh hội;
- phích bài tập gồm những bài toán, bài tập khác nhau theo trình tự từ dễ đến khó dành cho lao động cá nhân.

Tập phích nhà trường được xây dựng theo phương pháp thập phân. Nó bao gồm những phích chứa đựng bài đọc về những chủ đề rất khác nhau. Trên bình diện ấy, công việc của học sinh được tổ chức với tinh thần hợp tác rất rộng rãi. Những thành viên của hợp tác xã trường học đọc và chọn ra những bài có thể giới thiệu với các em và gửi đến một trung tâm để chọn lọc. Sau đó hợp tác xã in và xuất bản. Mỗi thành viên có một tập phích không ngừng được bổ sung và có thể tìm thấy ở đây những bài khoá tương ứng với một chủ đề nào đó mà lớp đang quan tâm.

Nói chung, nếu phương pháp này tập trung chú ý vào việc trẻ em lập những bản in, thì nó có thể được áp dụng vào các môn học khác. Nó có thể ứng dụng trong học vẽ, chạm khắc gỗ, công việc thủ công v.v... (1)

Nhằm điều kiện giúp trẻ em làm việc và tự thể hiện mình thông qua việc sử dụng những "kỹ thuật Freinet", Freinet bảo vệ kỷ luật nhà trường và quyền uy của giáo viên, "thiếu những cái đó thì không thể có giáo dưỡng và giáo dục". Tuy nhiên, theo ông thì "kỷ luật thực sự" là kết quả tự nhiên của việc tổ chức tốt công việc: "Sự lộn xộn chỉ xảy ra khi có một thiếu sót nào đó trong tổ chức công việc, khi đứa trẻ không thấy gắn bó với một hoạt động đáp ứng sở thích và khả năng của em".

Vai trò quan trọng của việc tổ chức đời sống của lớp học trong phương pháp Freinet thể hiện ở chỗ trong số hàng loạt "bài khoá tự do", bài nào sẽ "có vinh dự được in". Bài khoá tự do là bài do trẻ em viết tự do, khi chúng có hứng thú và theo chủ đề mà chúng thích. Theo Freinet, thường thường trong một lớp có chừng từ 7 đến 12 bài khoá tự do mỗi ngày. Một học sinh ghi lên bảng mục lục những chủ đề được giới thiệu. Mỗi học sinh tự đọc bài viết của mình. Giáo viên chỉ can thiệp nếu như có thiếu sót nào đó

(1). Xem Freinet, *L'imprimerie à l'école* (1935), et *Plus de manuels scolaires* (1928).

trong việc đọc. Giám khảo (gồm cả giáo viên và học sinh) sẽ bỏ phiếu lựa chọn. Phiếu của giáo viên giá trị ngang phiếu của học sinh. Khi bài khoá đã được bình chọn, nó sẽ được tập thể hiệu chỉnh.

Công việc của lớp được tổ chức theo các kế hoạch làm việc: kế hoạch tổng quát, kế hoạch hàng năm, kế hoạch hàng tuần, kế hoạch hàng ngày. Nếu xem xét kỹ kế hoạch tổng quát, ta sẽ thấy tầm quan trọng của các phích trong giáo dục học của Freinet. Trên thực tế, kế hoạch đó gắn với một tập phích đặc biệt trong đó được phân loại (theo các vấn đề nêu trong kế hoạch) những phiếu khai thác, phiếu tổng kết, phiếu từ, phiếu hướng dẫn đối với một số vấn đề phức tạp...

Nếu vấn đề tổ chức được quan tâm trong lớp học theo phương pháp Freinet, thì nó cũng được chú ý như thế trong sự phát triển của phong trào Freinet. Phong trào này thể hiện rõ (vào năm 1964) tính đa dạng của những hoạt động hợp tác trong thử nghiệm giáo dục này.

- êkíp giao lưu liên trường;
- tổ chức công tác sư phạm thường xuyên;
- thành lập trường học theo phương pháp Freinet (trường thực nghiệm của phong trào);
- 5 ngàn tờ báo trong các trường học;
- xuất bản tạp chí trẻ em "Bó lúa" (*Gerbe*), và tạp chí "Nghệ thuật trẻ em" (*Art enfantin*) đầu tiên;
- tạp chí sư phạm;
- những xuất bản phẩm các loại;
- thí nghiệm và sản xuất những dụng cụ mới ⁽¹⁾.

6. Phương pháp Winnetka. — Carleton Washburne đã hoàn chỉnh phương pháp này trong một thị trấn ngoại ô Chicagô. Phương pháp này coi trọng lao

(1). Trích dẫn và ví dụ rút ra từ C. Freinet, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, A. Colin, tái bản lần thứ 7, 1975.

Chúng ta có thể theo dõi sự phát triển của phong trào Freinet qua tạp chí *L'Éducateur* của Viện hợp tác nhà trường hiện đại (*Institut coopératif de l'École moderne*); P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes-La Bocca Cedex.

động hợp tác. Có thể xem đây là một nỗ lực điều chỉnh và cải tiến kế hoạch Dalton. Trái với kế hoạch Dalton, hệ thống Winnetka đưa ra quan điểm xây dựng lại nhà trường⁽¹⁾.

a) *Chương trình thích ứng và những hoạt động khác nhau.* — Lao động của trẻ em được thích ứng với các giai đoạn phát triển và năng khiếu của từng cá nhân. Việc điều chỉnh theo giai đoạn phát triển được thực hiện thông qua một chương trình chung sắp xếp theo lứa tuổi và hiệu chỉnh bằng kết quả quan sát vào những thời kỳ phát triển tâm lý của trẻ em. Sau khi đã xác định được những hiểu biết mà cuộc sống xã hội đương đại đòi hỏi ở trẻ em, người ta ấn định tuổi để tiếp thu những kiến thức ấy một cách tốt nhất. Sự thích ứng với những khả năng và sở thích cá nhân được thực hiện thông qua những hoạt động sáng tạo, tiến hành riêng rẽ hay theo nhóm tự do: lao động nghệ thuật, sáng tác văn chương, khoa học xã hội, thể thao, công việc trong xưởng, trong phòng thí nghiệm.

b) *Tự giáo dục.* — Là người theo thuyết tự giáo dục, Washburne đã đề ra hàng loạt trắc nghiệm chẩn đoán để trẻ em tự tiến hành sau khi đã hoàn thành một số công việc. Những trắc nghiệm này không chỉ xác định số lượng sai lầm đã phạm phải, mà còn chỉ ra bản chất của những sai lầm ấy, và yêu cầu học sinh làm những bài tập bổ sung đặc biệt để vượt qua những khó khăn vấp phải. Như vậy, những bài tập này vừa là để tự sửa chữa vừa là tự giáo dục.

c) *Sự thích ứng với tự giáo dục.* — Trẻ em được phân thành hai loại: số em theo đúng thời gian qui định, lần lượt chuyển từ phòng này sang phòng khác theo thời gian mà các bài tập của các ngành học khác nhau đòi hỏi, và loại làm việc một mình. Những học sinh muốn chuyển sang loại thứ hai phải nộp đơn đề nghị để các giáo viên và học sinh thảo luận. Sau khi biểu quyết, lãnh đạo nhà trường là người quyết định cuối cùng. Nếu bị từ chối, trẻ em sẽ được giải thích lý do.

(1). A. M. Smits-Jenart, *Le système pédagogique de Winnetka*, Bruxelles, Lamertin.

đ) *Các hoạt động tập thể.* — Những hoạt động rất phong phú mà chúng tôi đề cập đến không nhằm giúp học sinh thấm nhuần kiến thức mà cung cấp cho các em cơ hội để tự do thể hiện mình làm việc chung hoặc cộng tác với nhau. Nó không dẫn đến bất kỳ một hình thức kỷ luật nào của nhà trường. Nó cũng không bị ràng buộc bởi bất cứ qui chế và sự bắt buộc nào. Ngoài ra, việc tổ chức xã hội giữa các học sinh với nhau còn dẫn đến rất nhiều hoạt động tự phát.

7. Đặc điểm chung của các phương pháp mới⁽¹⁾

Với việc xem xét phương pháp Winnetka, chúng tôi đã kết thúc việc phân tích các phương pháp sư phạm điển hình. Sau đây chúng tôi tóm tắt một số nguyên tắc chung của những phương pháp giáo dục mới:

1. Trường học phải thích hợp với trẻ em: giáo viên, chương trình, phương pháp; trường học là để phục vụ trẻ em.
2. Quá trình giáo dục phải thích ứng với quá trình phát triển của trẻ.
3. Nó cũng phải thích ứng với những khả năng và tính cách khác nhau của trẻ em.
4. Giáo dục không thể áp đặt. Trái lại nó phải phát triển từ những động cơ tồn tại đích thực trong trẻ em: ham thích trò chơi, những hứng thú, những "dự án", tính tự phát v.v... Tuy nhiên cũng không nên hướng theo một chủ nghĩa lạc quan hoàn toàn và một phương pháp thuần túy "thiếu nhi trung tâm luận" vì chúng có thể dẫn tới tình trạng hỗn loạn.

(1). Tham khảo: A. Médecin, *L'éducation nouvelle*, Presses universitaires de France, "Que sais-je?".

Chúng tôi giữ nguyên từ "phương pháp mới" đã được sử dụng trong nhiều năm. Nhưng trên thực tế các phương pháp này không còn "mới" nữa vì chúng đã ra đời cách đây nửa thế kỷ. Chúng tôi tiếp tục gọi là "phương pháp mới" vì chúng tôi vẫn khác với những gì đang diễn ra trong phần lớn các lớp học.

5. Trẻ em chỉ có thể phát triển tốt và học tập thực sự nếu em có cơ hội hoạt động. Trong chừng mực cho phép, trẻ em phải học bằng quan sát, bằng suy nghĩ, bằng thí nghiệm và bằng hoạt động cá nhân.
6. Thí nghiệm về đời sống xã hội phải được tiến hành theo tinh thần ấy. Đặc biệt, bước đầu xã hội hoá có thể thực hiện thông qua cuộc sống xã hội của trẻ em.

8. Khái niệm "phương pháp tích cực"— Thuật ngữ "phương pháp tích cực" được sử dụng nhiều trong từ vựng giáo dục, trong nghiên cứu và trong ngôn ngữ hàng ngày.

Tuy nhiên, đã có những lẫn lộn lớn. Lý do trước tiên là vì nó được dùng một cách phổ biến. Đôi khi nó được dùng theo nghĩa rất gần với "phương pháp mới", ví dụ danh từ "phương pháp tích cực" bao gồm: cả thể hoá giáo dục, làm việc theo êkíp, sử dụng những phương tiện nghe nhìn v. v... Một mặt, quan niệm phổ quát như thế thiếu rõ ràng. Mặt khác nó có thể dẫn tới những cách hiểu trái ngược. Bởi thế, dù phương tiện nghe nhìn có ích đến đâu cũng không thể được xem là phương pháp tích cực.

Một sự lẫn lộn thường gặp là người ta gọi là "tích cực" mọi phương pháp bao gồm một hoạt động cụ thể, chân tay, bên ngoài trường học. Theo tinh thần ấy thì giáo dục nghề nghiệp, gắn với lao động tay chân, đương nhiên là giáo dục tích cực. Hiểu một cách đơn giản, một phương pháp được gọi là tích cực nếu nó đòi hỏi vận động...! Thế nhưng, trong thực tế, một hoạt động, chân tay cụ thể rất tích cực có thể lại rất thụ động trên quan điểm tâm lý. Việc dạy nghề cho học trò bằng một thứ lao động chân tay, không cho phép học sinh có bất cứ sáng kiến nào, không hề là tích cực theo nghĩa tâm lý học. Nó đối lập với tinh thần của phương pháp sư phạm tích cực. Do đó hoạt động bên ngoài không tạo nên phương pháp tích cực.

Một sự lẫn lộn khác tồn tại trong một số chỉ thị chính thức của giáo dục Pháp. Đó là sự lẫn lộn giữa phương pháp tích cực với phương pháp trực giác dựa vào tính cụ thể. "Sử dụng những

đồ vật cảm giác được, cho học sinh nhìn, sờ mó vào đồ vật, đặt học sinh trước những hiện thực cụ thể...". Dựa vào những kinh nghiệm trực tiếp, khơi dậy trực giác cũng là một cách giáo dục tốt. Nhưng nó không phải là phương pháp tích cực. Trẻ em có thể trông thấy, quan sát được, ngửi thấy mà vẫn không tích cực. Tìm đến tự nhiên nhưng không tự đặt ra những câu hỏi, không cố gắng trả lời những câu hỏi ấy, chưa phải là điều kiện đủ của thái độ tích cực theo ý nghĩa tâm lý học.

Mặt khác, cũng không nên đồng nhất phương pháp tích cực với việc giải những câu đố liên tiếp. Những người ít hiểu biết thường ngạc nhiên đặt câu hỏi: Sao lại có thể "dạy lịch sử bằng phương pháp tích cực?". Họ cho rằng không thể giải đáp những "câu đố lịch sử". Nhưng đâu phải cứ đặt những câu đố rồi rạc cạnh nhau là tạo thành phương pháp tích cực đích thực.

Ta lại thấy ở đây sự khác nhau giữa phương pháp phát vấn và phương pháp tích cực. Trong phương pháp phát vấn, học sinh có thể trả lời tốt câu hỏi mà vẫn không nắm được cấu trúc nội tại của những chân lý mà các em phải lĩnh hội, vì rằng cấu trúc ấy được đưa ra cho các em thông qua bản chất và trình tự của các câu hỏi đặt ra. Trong thực tế, các câu hỏi này càng nhiều và càng cụ thể thì học sinh càng kém tích cực.

Một nguy cơ nữa là sự lẫn lộn giữa phương pháp tích cực và phương pháp hấp dẫn. Dĩ nhiên, trò chơi phải có vị trí quan trọng trong quá trình đào tạo đứa trẻ, và chúng tôi không hiểu vì sao lại phải loại bỏ trò chơi ra khỏi chương trình bồi dưỡng kiến thức cho người lớn. Nhưng điều đó không phù hợp với khái niệm phương pháp tích cực. Một sự giáo dục phát huy nỗ lực với những chủ đề nghiêm túc có thể là rất tích cực.

Phương pháp tích cực trong thực tế bao hàm một sự hoạt động qua đó trẻ em học được đôi điều bằng cách khám phá ra nó. Tùy theo sự phát triển của trẻ, phương pháp này làm cho trẻ tham gia tích cực vào việc xây dựng những kiến thức, huy động sáng kiến, sáng tạo của các em thay vì các em thụ động tiếp thu chúng từ thầy giáo hay từ sách giáo khoa. Việc

phương pháp này sử dụng những hoạt động thực hành, đi từ cụ thể đến trừu tượng, sử dụng cách tiếp cận trực tiếp và trực cảm, dựa vào các phương tiện nghe nhìn, các động lực ham thích trò chơi của các em, cho chúng ta thấy những điều kiện và những lĩnh vực ứng dụng, chứ không hề đưa ra một định nghĩa chính xác của thuật ngữ phương pháp tích cực. Phải hiểu phương pháp tích cực theo nghĩa phát huy sáng kiến cá nhân, sức sáng tạo, sức khám phá của cá nhân⁽¹⁾.

Tinh thần đầy màu thuẫn của phương pháp tích cực đã bộc lộ ngay từ khi nó ra đời. Một mặt nó là nguồn gốc phát sinh của rất nhiều sáng kiến, thí nghiệm, thành tựu và trong nhiều trường hợp chứng tỏ nó có thể đưa lại những kết quả có giá trị. Chẳng hạn, sự phát triển của phong trào Freinet là đáng ghi nhận. Những công trình, những xuất bản phẩm về phương pháp tích cực rất nhiều. Trong giáo dục sư phạm, nó được dành phần quan trọng. Tuy nhiên, nếu người ta không thể phủ nhận ảnh hưởng của nó trong những tiến bộ thực tiễn của các trường thì về một mặt khác, cũng phải công nhận rằng sự phát triển của bản thân phương pháp tích cực vẫn chưa được chú trọng lắm.

Nói chung, phải thừa nhận rằng đã và đang có những sức kháng cự đối lập nhau có tính chất thể chế và văn hoá chống lại nó trong xã hội nói chung và trong hệ thống giáo dục nói riêng. Mặt khác, thành công của một nhà trường tích cực đòi hỏi những phẩm chất đôi khi trái ngược nhau: một bên là động cơ mạnh mẽ, một "sự khéo léo của người chiến sĩ", một bên là sự thận trọng, một chủ nghĩa hiện thực được chăm chút, một sự mềm mỏng ngoại giao. Dù rằng, những nhà thực hành phương pháp này thường tranh cãi về điều này, nhưng chúng tôi thấy rằng việc đưa nó vào thực tiễn cũng đòi hỏi sự lao động và những nỗ lực đặc biệt.

Mặt khác, những định đề mà phương pháp này dựa vào, theo chúng tôi, còn cần phải bàn cãi. Phương pháp tích cực hình như xem nhóm trong lớp học là một nhóm phải "sản xuất" và hợp tác

(1). Ở đây chúng tôi không đề cập đến những phương pháp sư phạm đặc biệt, dành riêng cho từng môn học, ví dụ như phương pháp dạy toán, v.v.

để sản xuất. Nhưng người ta quên rằng sản phẩm cuối cùng là một sản phẩm rất đặc biệt. Nó là sự lĩnh hội một số hiểu biết nào đó của cá nhân học sinh, một số năng lực, một số dạng thức ứng xử. Thật lạ lùng là hình ảnh tiềm ẩn của xưởng sản xuất làm ra một sản phẩm bên ngoài con người, cái xưởng ấy khác biệt bao với lớp học, cấu trúc một cách vô tình nhiều thể hiện của phương pháp tích cực. Cố nhiên "nhóm lớp học" là quan trọng. Nó đóng vai trò chủ yếu, nhưng đó chỉ là vai trò chuyển tiếp, nhằm tạo nên những thay đổi trong học sinh⁽¹⁾. Mặt khác, cũng không ai dám chắc rằng học sinh sẽ nắm chắc hơn những kiến thức do tự chúng khám phá ra. Việc nắm vững cách sử dụng một kiến thức nhất định phần nào khác với việc xây dựng kiến thức đó. Như vậy những bài tập đầy rẫy trong giáo dục cổ điển, không phải là không có một ý nghĩa nào đó.

Cuối cùng, cần chú ý rằng, ở đây tính đối lập triệt để của giáo dục cổ điển và phương pháp mới không phải là không đem lại những hậu quả bất lợi. Tuy nhiên, những phát triển mới đây của các phương pháp tự xem là "tích cực" hơn những phương pháp tích cực cũ cũng không khắc phục được sự đối lập triệt để ấy.

VII. — Những công nghệ của giáo dục và giáo dục học tích cực

Trái với những phương pháp cấu thành quá trình đào tạo nói chung, những công nghệ của giáo dục là tổng thể các phương tiện có đặc tính thực tiễn chung, nhưng có thể áp dụng trong nhiều phương pháp khác nhau.

Khó mà phân biệt được kỹ thuật và phương pháp. Nếu ta thừa nhận rằng dạy học chương trình hoá có thể và cần phải cấu trúc những quá trình đào tạo hoàn chỉnh bằng cách đưa ra những đặc điểm chính thì nó là phương pháp, nhưng trong trường hợp ngược lại thì không.

(1). Trong một số nền giáo dục xã hội chủ nghĩa, đòi hỏi học sinh tham gia vào sản xuất, điều này về nguyên tắc không đối lập với những gì chúng tôi vừa nói tới. Trên thực tế, đối với một học sinh thì mục tiêu giáo dục đặt ra là học cách làm việc trong một hoàn cảnh xã hội nào đó thông qua công việc phải thực hiện. Ở đây chúng tôi không nói tới các hình thức giáo dục "bằng lao động".

Tập hợp các phương tiện nghe nhìn là một công nghệ của giáo dục. Chúng tôi không xem xét vấn đề này ở đây. Tuy nhiên, cần nhớ rằng, ngay ở đây nữa, việc đưa phương tiện nghe nhìn vào quá trình đào tạo có thể làm biến đổi bản chất của phương pháp, thậm chí có ý nghĩa như một phương pháp. Cũng nên nhớ rằng cần phân biệt việc sử dụng phương tiện nghe nhìn vào những mục đích đào tạo đặc biệt và ảnh hưởng lan toả của nghe nhìn (về phương diện giáo dục và đào tạo) qua những phương tiện hiện đại của thông tin đại chúng.

Cũng khó mà biết được rằng "giáo dục giả định" được coi như phương pháp hay được xếp nó vào hàng những công nghệ của giáo dục.

Giáo dục giả định. — Trong các trò chơi giả định, những người tham gia (thường là nhóm nhỏ, mỗi nhóm là một diễn viên trong trò chơi) phải hành động (ra quyết định) trong khuôn khổ một tình huống giả định nhưng trong đó hiệu quả của những hành động kết hợp của những người tham gia khác nhau đối với tình huống chung và do đó cả đối với tình huống của mỗi người tham gia, được xác định. Nói vắn tắt, cấu trúc của những tương tác được xác định (tuy nhiên cấu trúc này có thể thay đổi trong quá trình chơi, hay thay đổi bất thường tùy thuộc vào hành động của những người tham gia).

Những "trò chơi doanh nghiệp" gồm cả một loạt trò chơi trong đó các doanh nghiệp (giả định) ganh đua với nhau trên một thị trường, có tính đến những qui tắc và sự phát triển của thị trường⁽¹⁾. Nhưng những trò chơi giả định thường vượt rất xa khuôn khổ xác định: trò chơi kinh tế, trò chơi chính trị, trò chơi môi trường, trò chơi tranh đấu, trò chơi xã hội, trò chơi thành thị⁽²⁾.

Về phương diện giáo dục, người ta đã rút ra 3 đặc điểm chính của trò chơi giả định.

1. Đây là một kỹ thuật hướng hành động. Nó giúp học sinh hiểu tốt hơn những cơ chế của một tình huống nhất định.

(1). A. Kaufman, R. Faure và A. Le Garff, *Les jeux d'entreprise*, Paris, P.U.F., 1960.

(2). J. -L. Taylor et R. Walford, *Les jeux de simulation à l'école*, Paris, Casterman, 1976; R. E. Horn và A. Chavcs, *The Guide to Simulation Games for Education and Training*, Sage Publications, Beverly Hills, USA and London.

2. Tính đến những tình huống khác nhau và những biến thiên nhiều loại, nó bao hàm một sự phối hợp hành động trong những tình huống phức tạp.
3. Nó rất năng động và phải xử lý những tình huống biến động đòi hỏi những hành động thích ứng.

Từ những điều nói trên, chúng ta thấy rằng nếu như giáo dục học giả định thường không phải là một phương pháp sư phạm theo nghĩa hoàn chỉnh của từ này, — nghĩa là một phương pháp có thể hướng dẫn và cấu tạo nên tổng thể những hoạt động sư phạm — thì nó lại chỉ là một thành phần của phương pháp tích cực.

Máy vi tính và giáo dục học tích cực. — Nếu chúng ta trở lại vấn đề dạy học chương trình hoá mà chúng tôi đã giới thiệu trên, chúng ta sẽ nhớ rằng kiểu dạy học này cần được xem như một hình thức phân tích của việc thực hành (được hiệu chỉnh bằng thí nghiệm) phương pháp phát vấn (hay phương pháp "gợi mở"). Dưới góc độ này, nó không thuộc giáo dục học tích cực đích thực.

Những chương trình được thực hiện có thể mang tính chất thích nghi: đó là trường hợp khi mà con đường tiến bộ của đối tượng được quyết định một phần bởi những câu trả lời cho những câu hỏi đã được đặt ra (chương trình nhánh). Nhưng trong tổng thể, nó bao gồm nhiều con đường khác nhau, mỗi chương trình đều được xác định hoàn chỉnh. Như vậy, có thể giao việc thực hiện một chương trình như thế cho một cỗ máy, cụ thể hơn là cho một máy vi tính (đã được cài đặt chương trình).

Sự xuất hiện và phát triển của kiểu dạy học được hỗ trợ bằng máy vi tính (E.A.O = enseignement assisté par ordinateur) đã cho kiểu dạy học chương trình, dưới một số hình thức, và vào lúc nó không còn đáp ứng được yêu cầu, một cơ hội phát triển mới. Ở Pháp, khi phát triển E.A.O, người ta nhằm 2 mục tiêu: dạy cho học sinh sử dụng máy vi tính và dạy học bằng máy tính. Chúng tôi không bàn ở đây những lời chỉ trích quan niệm này.

Tuy nhiên cần ghi nhận rằng từ năm 1971, hiến pháp và việc đưa vào hoạt động "hệ thống chuyên gia" (ngay trong điều kiện việc sử dụng máy tính còn hạn chế) đã giúp đạt tới những thành tích cao hơn nhiều so với những thành tích của giảng dạy theo chương trình cố định. Hệ thống chuyên gia gồm những phần mềm được lập ra theo cách làm của những nhà chuyên môn giỏi đối với những vấn đề nhất định⁽¹⁾. Bằng việc đưa kiến thức vào hệ thống, hệ thống này có thể đi từ những hoạt động quan sát được đã được cung cấp, đến những hoạt động chưa được biết đến, trong trường hợp này, có thể nói là "hệ thống có kiến thức". Có thể sử dụng khả năng này vào công tác đào tạo. Hệ thống chuyên gia không chỉ đánh giá một câu trả lời có thể hay không (trường hợp của giảng dạy chương trình hoá) mà còn có thể đưa ra lời khuyên về một phương pháp nên theo, đánh giá các phương pháp khác nhau, phát hiện một sai lầm...

Nhưng việc sử dụng chuyên gia không nằm trong lĩnh vực phương pháp tích cực.

Tuy nhiên, có thể quan niệm việc sử dụng máy tính theo quan điểm hoàn toàn khác. Theo tinh thần này Seymour Papert đã lưu ý rằng theo quan điểm giảng dạy chương trình hoá, việc sử dụng máy tính cũng có nghĩa là chương trình hoá đứa trẻ. Theo quan điểm tích cực, phải đảo ngược quá trình: làm cho trẻ em thực sự có thể "chương trình hoá máy tính".

Hơn nữa, với những người ủng hộ một quá trình đảo ngược như vậy, việc sử dụng máy tính vào công tác giáo dục phải nhằm

(1). A. Bennet, J.P. Hatton, J. M. Trung-Nyoc, *Systèmes experts, vers la maîtrise technique*, Inter-éditions, 1986.

nhều mục tiêu lớn hơn là dạy cho trẻ một công nghệ. Sức mạnh của máy tính phải được sử dụng thế nào để qua những thí nghiệm thực hiện với máy tính, trẻ em có thể nắm được những cấu trúc chủ yếu tạo thành một số kiến thức nào đó (toán học, vật lý). Ví dụ: khi bắt một thực thể (ví dụ: con rùa) thực hiện một số vận động (tiến, lùi, phải, trái) trẻ em sẽ khám phá ra một thứ kỳ hà học (kỳ hà học "con rùa") vận hành những cấu trúc toán học cơ bản. Nếu ta lại cho thực thể con rùa một số đặc điểm như tốc độ, chuyển động tăng tiến, những qui tắc tương tác giữa các con rùa với nhau, học sinh có thể thí nghiệm và khám phá ra nhiều mô hình khác nhau của vũ trụ vật chất.

Về cách thức lĩnh hội, S. Papert ủng hộ cách học kiểu Piaget: tự nhiên, không bị ép buộc, đối nghịch với cách đào luyện một chiều của giáo dục học truyền thống. Cách đào luyện như thế đòi hỏi phải tôn trọng nguyên tắc liên tục. Liên tục giữa những điều đang học với những kiến thức đã biết để đảm bảo những kiến thức tiếp thu được bám chặt vào ký ức. Liên tục giữa cách học và bản chất của điều đang học. S. Papert nhấn mạnh rằng theo Piaget, thực là sai lầm nếu tách rời điều học được với quá trình học: muốn hiểu cách đứa trẻ học các con số, phải nghiên cứu cấu trúc của số⁽¹⁾. Trong tinh thần ấy hình như những công trình mà chúng tôi vừa trình bày tương ứng với hình thức giáo dục học thực nghiệm các cấu trúc trong đó máy tính được sử dụng với mục đích riêng của nó.

Từ đó, chúng ta có thể nhận xét mà không bỏ qua những sự khác biệt lớn rằng hình thức giáo dục học thực nghiệm cấu trúc này cũng như giáo dục học giả định đều bắt đầu từ những thí nghiệm hay giả định thực hiện bên trong những mô hình nào đó. Trong giáo dục học giả định, mỗi trò chơi đều bắt đầu từ một mô hình có sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các hành động của những người tham gia chơi khác nhau. Những "vụ tử rùa" cũng là những mô hình mà trẻ em khám phá ra các đặc tính từ những thao tác để ra lệnh cho "thực thể con rùa".

Cách làm như thế có vẻ hấp dẫn. Trong cả hai trường hợp, nó không phải là không đặt ra một số vấn đề. Ví dụ: có chắc rằng

(1). Seymour Papert, *Jaillissement de l'esprit*, Flammarion, 1981, Gérard Bossuet, *L'ordinateur à l'école*, P.U.F., 1982.

việc tìm kiếm giả định và rời rạc những mẫu hình nhất định nào đó có thể làm cho người ta "nắm được" những đặc tính quan trọng nhất và những qui luật xây dựng của chúng không? Ngoài việc tranh luận về lý thuyết của những vấn đề loại này, cần phải có những cuộc thí nghiệm thực tế để hướng dẫn nghiên cứu và đạt tới những tiến bộ trong lĩnh vực này.

KẾT LUẬN

Trước khi nói đôi điều kết luận cho cuốn sách nhỏ này, chúng ta còn phải xem xét hai vấn đề nữa: quan hệ giữa tâm lý học và giáo dục học (vấn đề này đã được đề cập đến); quan hệ giữa xã hội học và giáo dục học. Tuy nhiên, chúng tôi chỉ có thể đưa ra một vài chỉ dẫn và hướng để độc giả tìm hiểu và suy nghĩ mà thôi.

I. — Tâm lý học và giáo dục học

Trong chương dành riêng cho vấn đề này, chúng tôi đã đề cập đến quan hệ giữa tâm lý học và giáo dục học và thấy rằng không thể xem giáo dục học là một ứng dụng thuần túy của tâm lý học. Tuy nhiên cũng không thể bỏ qua những quan hệ có thực giữa tâm lý học và giáo dục học. Trái lại, có một sự tương ứng đích thực giữa một số quan điểm tâm lý học và một số phương pháp sư phạm.

Nói cụ thể hơn, những tiến bộ của khoa tâm lý học trẻ em đã giúp ích nhiều cho giáo dục học. Nhưng dù đã có những công trình có giá trị (Wallon, Piaget), dù có nhiều cách tiếp cận (tâm lý chức năng, tâm lý ứng xử, phân tâm học) thì vẫn còn cần có những nỗ lực lớn nữa. Trong thực tế, việc điều chỉnh giáo dục cho thích hợp với các giai đoạn khác nhau trong sự phát triển của trẻ có lẽ còn là kế hoạch nghiên cứu hơn là một hiện thực, không chỉ trong giáo dục nói chung mà cả trong những phương pháp dựa trên nguyên tắc đó. Còn rất nhiều việc phải làm để phát triển khoa tâm lý học trẻ em, xúc tiến những kết luận mà phương pháp sư phạm có thể rút ra từ đó, xúc tiến việc đưa những kết luận ấy vào thực tiễn.

Mặt khác, thật khó mà xem xét tính năng động của tâm lý trẻ em nếu đặt nó ngoài quá trình giáo dục. Ngay từ buổi lọt lòng, đứa trẻ đã hội nhập vào cuộc sống con người bằng cách nào đó, và những phản ứng, những cố gắng thích nghi của trẻ em với môi trường và những người xung quanh luôn luôn là đối tượng để người ta quan sát, nghiên cứu. Khi đứa trẻ lớn lên cũng vậy. Do vậy, nghiên cứu trẻ em tức là nghiên cứu những quá trình hình thành của đứa trẻ.

Trong thực tế, thường thường thì chính là tinh thần chung của những nghiên cứu về tâm lý và việc áp dụng những phương pháp quan sát khoa học đã đem lại sức sống cho giáo dục học chứ không phải giáo dục học đã mượn những qui tắc của tâm lý học để sử dụng trong lĩnh vực của riêng mình.

Như vậy, một mặt tâm lý học trẻ em trong chừng mực nào đó, đứng tách biệt trong nội bộ của khoa học tâm lý học nói chung, mặt khác nếu nó không thể không tính đến những tác động đến đứa trẻ thì nó cũng không thể xem nhẹ việc nghiên cứu những quá trình giáo dục. Ngược lại, việc nghiên cứu các phương pháp sư phạm, nếu muốn cho thật xác đáng, cũng phải xuất phát từ những nguyên tắc khoa học của tâm lý học, đồng thời phải quan tâm đến những thành tựu của khoa tâm lý học trẻ em.

Trong những điều kiện như thế, giáo dục học chỉ dựa vào kinh nghiệm muốn xây dựng các phương pháp sư phạm hoàn toàn trên cơ sở những kinh nghiệm trực tiếp và cá nhân và gạt mọi giá trị sang cho tâm lý học và các phương pháp của nó — như "chủ nghĩa đế quốc trong tâm lý học" cho rằng giáo dục chỉ là sự ứng dụng đơn giản của tâm lý học, chính xác hơn là của tâm lý học trẻ em — là hai quan điểm trái ngược và nguy hiểm.

Những điều nói trên cho thấy rằng chúng ta phải làm cho nghiên cứu tâm lý học trẻ em, tâm lý học sư phạm và giáo dục học xích lại gần nhau hơn. Cố nhiên không thể trộn lẫn chúng với nhau, mà phải thấy rằng chúng chỉ có thể phát triển tốt trong lĩnh vực riêng của mình khi chúng dựa vào nhau, hỗ trợ nhau. Chúng ta đứng trước những lĩnh vực có liên hệ chặt chẽ với nhau, phụ thuộc lẫn nhau và chỉ có thể tiến bộ khi sự phụ thuộc lẫn nhau đó được tôn trọng.

II. — Tâm lý học xã hội và giáo dục học

Trong chương trước, ta đã thấy phương pháp mới đưa ra vấn đề sử dụng cuộc sống xã hội của trẻ em vào mục đích giáo dục; trong một số trường hợp điều này được xem là rất quan trọng. Nhưng muốn sử dụng cuộc sống xã hội ấy thì chúng ta phải hiểu nó, phải phát triển một khoa tâm lý học xã hội của trẻ em thực sự.

Khái niệm tâm lý học xã hội⁽¹⁾ hiện nay bao gồm hai lĩnh vực nghiên cứu:

- nghiên cứu các nhóm và các tiểu nhóm;
- nghiên cứu khía cạnh tâm lý của một số sự kiện xã hội học⁽²⁾.

Trong lĩnh vực thứ nhất, người ta nghiên cứu chức năng của các nhóm xã hội, quan hệ giữa chúng, động lực của chúng, cấu trúc của chúng, vị trí và quan hệ của các thành viên trong nhóm. Chính vì thế mà khoa đo các quan hệ xã hội (Moreno) đã ghi lại được nhiều hình ảnh trung thực về các quan hệ giữa con người với nhau trong nội bộ các nhóm, sử dụng các chỉ số mã hoá và các kỹ thuật mà chúng tôi không thể giới thiệu ở đây.

(1). Tham khảo: J. Maisonneuve, *La psychologie sociale*, P.U.F., "Que sais-je?"; Krech và Crutchfield, *Théories et problèmes de psychologie sociale*, P.U.F., 1951; P. Maucorps, *Psychologie des mouvements sociaux*, "Que sais-je?"

(2). Chúng tôi nghĩ rằng sự phân biệt này có ưu điểm trình bày được vấn đề một cách rõ ràng, nhanh chóng, và có thể được coi là tương đối hợp lý trong cuốn sách này.

Trong lĩnh vực thứ hai, người ta quan tâm đến tín ngưỡng, đến dư luận, đến tuyên truyền tức là đến các hiện tượng tâm lý về một chủ đề nhất định, mà từ đó có thể rút ra những quyết định và những cấu trúc tổng tổng hợp có tính chất xã hội học. Nói một cách tổng quát hơn, rõ ràng hơn thì bối cảnh văn hoá hay văn hoá-xã hội tương ứng với như một xã hội, một thời kỳ, có ảnh hưởng đến hoạt động giáo dục và giáo dục học. Cần nói thêm rằng văn hoá — nói đúng hơn là các nền văn hoá — cũng được các nhà tâm lý xã hội học, xã hội học, hay dân tộc học nghiên cứu.

Cả hai mối quan tâm trên cần phải bao hàm cả đối tượng trẻ em.

a) Trong giáo dục học, cần chú ý đến động lực của các nhóm trẻ. Nhưng sẽ tốt hơn nếu ta biết một cách chính xác động lực ấy để có thể hành động phù hợp.

Những vấn đề sau đây cần được xem xét:

- tính cách của nhóm trẻ tùy theo tuổi trung bình của nhóm.
- tính cách của những nhóm trẻ ấy theo những tiêu chí khác: trình độ văn hoá, sở thích, vị trí kinh tế và xã hội, v.v...
- vai trò thực sự của trẻ trong nhóm (cầm đầu, cô lập, đối lập, phục tùng...)
- tầm quan trọng có thể có của việc thực hiện những vai trò ấy trong việc phát triển nhân cách của trẻ.
- thái độ tập thể của trẻ đối với những tính cách khác nhau của các em trong nhóm, ảnh hưởng của thái độ ấy đối với trẻ em.
- những kiểu quan hệ giao lưu với nhau của trẻ trong các nhóm. Tác động của các kiểu quan hệ khác nhau ấy.

Trong hiện tình, không thể có câu trả lời đầy đủ cho những vấn đề trên. Cần phải thực hiện một khối lượng công việc rất lớn nữa mới có thể đi đến những kết luận thực tiễn có giá trị.

Có thể kết luận rằng không thể khờ khạo đơn thuần dựa vào cuộc sống xã hội của trẻ em để giải quyết các vấn đề giáo dục học. Nhưng khi làm việc này thì cần phải theo sát sự tiến triển của cuộc sống xã hội và hậu quả của nó đối với sự trưởng thành của trẻ.

b) Nhưng tâm lý học xã hội trẻ em không chỉ giới hạn ở những vấn đề chúng tôi vừa nêu. Nói chung, có thể cho rằng tâm lý học trẻ em cũng là tâm lý học xã hội trẻ em. Tuy nhiên, nếu tách khỏi suy nghĩ chung này, ta có thể thấy rằng trong một số vấn đề, tâm lý học và xã hội học trẻ em gắn chặt với nhau ngay từ đầu:

- *Những trò chơi trẻ em.* Mỗi nền văn minh đều có những trò chơi trẻ em của mình, gắn với các giai đoạn phát triển khác nhau của trẻ, nhưng chúng chỉ là sự thể hiện giản đơn của những cấu trúc tâm lý trẻ em không thay đổi. Thực tế, ta thấy rằng người lớn đôi khi không còn hiểu nổi trò chơi của con cái mình nữa. Vậy là đã có một sự tiến triển đích thực cần được tìm hiểu ý nghĩa.
- *Văn học trẻ em.* Trong những nền văn minh hiện đại, có nhiên phải quan tâm đến đài, điện ảnh, vô tuyến truyền hình.
- Những phong trào thanh niên, những tổ chức xã hội của trẻ em có tác động không thể xem thường.
- Nói chung, trong một xã hội nhất định, thái độ của người lớn đối với trẻ em tuân theo những khuôn mẫu cần được phân tích.
- Thái độ của cha mẹ với con cái là một vấn đề trong đó tâm lý học trẻ em và tâm lý học xã hội trẻ em bổ trợ tích cực cho nhau.

Vì không muốn xa rời những vấn đề thật sự của giáo dục học nên chúng tôi không sa đà vào đây.

c) Ngược lại, chúng tôi cần làm rõ rằng tâm lý xã hội học đã phát triển trong thực tiễn giáo dục.

Những cống hiến của "phương pháp mới" giữa hai cuộc thế chiến gắn liền với sự phát triển của tâm lý học trẻ em. Từ thời ấy không chỉ riêng tâm lý học trẻ em, mà cả việc nghiên cứu quan hệ giữa các cá nhân và tâm lý học xã hội của các nhóm cũng phát triển. Từ quan điểm ấy cần phải sử dụng có ích các kết quả thí nghiệm và những hiểu biết về các quá trình của nhóm.

Theo một lô gích đơn giản thì rõ ràng là các nhà lý luận và thực hành của tâm lý học xã hội các nhóm đã rút ra từ việc nghiên cứu hoạt động của các nhóm nhỏ, những phương pháp có thể giúp cho việc lao động theo nhóm được thuận lợi. Vậy thì những hoạt động sự phạm thực tiễn cần phải sử dụng những kết quả đã đạt được.

Nhìn lại những gì đã thực sự xảy ra trong lĩnh vực này, chúng ta cần ghi nhận rằng nếu một quan điểm đơn giản đến thế, có giá trị thực hành đến thế mà chưa được coi là hoàn toàn thích đáng thì trái lại, quan điểm ấy không thể cho ta một cái nhìn đúng và đầy đủ về hiện thực.

Để có một cái nhìn giản lược nhưng không đến nỗi sai lệch quá về một tình huống phức tạp, ta phải phân biệt:

— việc nghiên cứu vấn đề theo nhóm;

— cuộc sống tình cảm của nhóm.

Trong tiến trình quen thuộc của sự vật, về các nhóm "tự nhiên", hai dạng thức của đời sống các nhóm thường vừa khó tách rời, vừa có quan hệ tương hỗ. Nhưng một mặt, để có thể hiểu rõ hơn những hiện tượng của nhóm, cần phân biệt cái nọ với cái kia; mặt khác, vì những lý do mà chúng tôi sẽ đưa ra, những công nghệ và cách làm khác nhau cũng phát triển.

1. *Nghiên cứu vấn đề theo nhóm.* — Trong phương pháp tích cực, học sinh phải tự mình khám phá ra những kiến thức cần lĩnh hội. Xây dựng một kiến thức này hay kiến thức khác là một vấn đề được nghiên cứu theo nhóm. Chúng tôi muốn chỉ rõ những hoạt động mà nhờ đó người đứng đầu nhóm có thể tạo ra và duy trì những điều kiện tốt nhất để nhóm có thể thực hiện được một nhiệm vụ như thế. Những hoạt động mang tính giúp đỡ mà qua đó người dẫn dắt nhằm tạo ra và duy trì những gì có thể giúp cho nhóm đi tới một sự sản xuất chung tốt hơn, những hoạt động "điều chỉnh", tạo ra những điều kiện tinh thần cho sản xuất cũng như cho việc điều chỉnh⁽¹⁾.

2. *Cuộc sống tình cảm của nhóm.* — Ta vừa thấy việc thực hiện nhiệm vụ (nghiên cứu vấn đề, xây dựng kiến thức) đòi hỏi không khí làm việc tích cực, và trong bối cảnh ấy người hướng dẫn phải cung cấp cho nhóm những phương tiện để duy trì không khí ấy ("điều chỉnh"). Trong tinh thần ấy, lao động theo nhóm chính là một phương tiện xã hội hoá: những người tham gia cùng nhau tìm ra cách làm việc.

Nhưng trong những hoạt động chung được "giúp đỡ" và "điều chỉnh" như vậy, những người tham gia không thấy được những trở lực bên trong cuộc sống theo nhóm, những xung đột cản trở sự phát triển của nhóm, kể cả vai trò của chính họ trong các cuộc xung đột ấy. Nói vắn tắt là họ không thấy mình "có liên quan". Thiếu ý thức về sự liên quan như thế, sự tiến bộ cá nhân của họ rất có thể hời hợt.

Bởi vậy, trong các cuộc hội thảo về "quan hệ con người" cũng như trong tâm lý liệu pháp nhóm, người ta đã xây dựng những phương pháp khác xa với những phương pháp mà chúng tôi vừa xác định khi nói về nghiên cứu vấn đề. Vì vậy mà trong các "nhóm tiến hoá", tình huống không bao hàm vấn đề phải nghiên cứu, cũng như những nhiệm vụ phải hoàn thành (ít nhất là theo nghĩa quen thuộc của từ này)⁽²⁾.

(1). Guy Palmade, *Conceptualisation et étude dans le domaine des réunions*, *Bulletin de psychologie*, 6/9-12, 158-161.

(2). Guy Palmade, *Sessions et séminaires de perfectionnement aux relations humaines*, *Hommes et Techniques, Psychologie industrielle*, 1959, N° 169 et Jean Maisonnencus, *La dynamique des groupes*, P.U.F., 1968.

Từ những điều nói trên, ta thấy rằng việc áp dụng "tâm lý học xã hội" trong giáo dục học quả không đơn giản. Nói một cách đơn giản hơn, người ta có thể tự hỏi: liệu trong thực tiễn của lớp học, nhà sư phạm theo các phương pháp tích cực có nên cố bám vào cách xử sự của các nhóm nghiên cứu vấn đề không, hay có thể chuyển cách làm theo đặc trưng của các "nhóm tiến hoá". Nói cụ thể hơn, người ta sẽ tự hỏi: những hiện tượng có xung đột và thật lười của các nhóm tiến hoá phù hợp đến mức nào với nhiệm vụ lĩnh hội kiến thức.

Trong số những dữ kiện quan trọng của nhóm "thầy - trò" có thái độ của học sinh với giáo viên. Thái độ ứng xử ấy nhiều khi mang tính hai mặt và mâu thuẫn. Ví dụ: một mặt học sinh khâm phục thầy giáo, muốn bắt chước, noi gương thầy, mặt khác chúng lại gạt bỏ thầy, có xu hướng nhạo báng thầy. Điều kiện thứ nhất của tiến bộ là nhà sư phạm có thể nhận ra được những thái độ và xung đột của những thái độ ấy để xử lý. Cũng cần phải bổ sung sự phân tích trên bằng cách ghi nhận rằng về phía giáo viên cũng có một vấn đề tương tự: chính thầy giáo cũng có tính hai mặt, chính ông cũng đồng nhất với học trò của mình, chính ông cũng có thể không ý thức được những động cơ trung tâm của mình. Điều kiện tiên quyết của một nền giáo dục học tích cực là chính giáo viên phải giải quyết được tính hai mặt của mình, phải gạt bỏ được những trở ngại của bản thân, xác định rõ các động cơ của mình. Chỉ khi nào giáo viên hiểu rõ mình, có quan hệ với chính mình tốt hơn thì ông mới có thể giúp học sinh vượt qua được những trở ngại trong hoàn cảnh nhà trường, tức là thái độ hai mặt của các em, sức kháng cự của các em, những xung đột của chính các em.

Tiến bộ cá nhân và ý thức hiểu như trên chỉ có thể đạt được qua kinh nghiệm trong các "nhóm tiến hoá". Tuy nhiên không thể đòi hỏi nhà giáo phải qua một quá trình đào tạo giống như các nhà tâm lý liệu pháp, và các chuyên gia về động lực của nhóm. Nhà sư phạm cần kiếm tìm một sự cân bằng để tìm ra những cách thức phù hợp với công việc của mình.

Chúng tôi đã chỉ rõ rằng những vấn đề vừa được nêu ra cần được giải quyết "theo tinh thần" của các phương pháp tích cực. Cần lưu ý rằng, những phương

pháp ấy mới đưa ra những ý đồ chung chứ không phải những qui tắc, những nguyên tắc đem lại hiệu quả thực sự. Bởi vậy, khuynh hướng mà chúng tôi vừa nói, dường như vừa là sự kéo dài vừa là sự đổi mới của cái mà chúng ta coi là phương pháp mới⁽¹⁾.

Cuối cùng, giáo dục học, được gọi là tích cực, chú trọng vào việc sử dụng và phát triển thái độ tích cực trong việc tiếp thu kiến thức và một kỹ năng khéo léo. Từ đó, có thể coi nhẹ những vấn đề về xử sự và người ta trở lại với những "kỹ thuật" sư phạm. Ví như: Việc ứng dụng những phương pháp bề ngoài có vẻ cởi mở và dân chủ, tương ứng với việc sử dụng một công nghệ giáo dục tích cực, có thể thành một thủ đoạn của giáo viên để che giấu thái độ thiếu tin cậy đối với học sinh, thể hiện ý muốn không thuyết giảng hoặc giữ lại một thông tin. Một kỹ thuật tích cực không với đoán định về ý nghĩa tâm lý học của nó khi nó được sử dụng.

Nhưng chúng ta lại thấy ở đây một sự rắc rối mới trong khái niệm "phương pháp tích cực". Nếu đây là những kỹ thuật sư phạm nhằm lĩnh hội một kiến thức, một kỹ năng thì chúng ta đang ở ngoài lĩnh vực tâm lý học và tâm lý xã hội học theo nghĩa mà chúng tôi vừa xác định. Nếu khái niệm phương pháp tích cực bao hàm cả đào tạo về tâm lý (thuật ngữ này cũng không rõ ràng) thì sẽ dẫn đến những hoạt động có thể làm giàu, làm sâu thêm kiến thức.

(1). Các vấn đề "nhóm - lớp" không chỉ quan trọng đối với các phương pháp tích cực, mà còn đối với giáo dục học truyền thống. Tham khảo: L.V. Johnson và M.A. Bany, *Conduite et animation de la classe*, Dunod, 1974.

Trào lưu tâm lý xã hội học trong giáo dục. — "Trào lưu tâm lý xã hội học" trong giáo dục đã hình thành và phát triển phần lớn từ giáo dục học người lớn. Thoạt tiên, nó thâm nhập trong chừng mực nào đấy cùng với những cuộc "thảo luận về những trường hợp cụ thể". Qua thảo luận nhóm về những trường hợp cụ thể, người ta tìm kiếm sự hoàn thiện của những quan hệ giữa người với người, của việc quản lý, của việc thực hiện những trách nhiệm nào đấy. Nhưng trong cuộc thảo luận về một trường hợp cụ thể, những người tham gia không trực tiếp ở trong cuộc hoặc hiện không ở trong cuộc, và những vấn đề đem ra xem xét không phải là những vấn đề của họ. Trong lúc đó, trong nhóm thảo luận, những vấn đề về quan hệ giữa con người và con người có thể được đặt ra, mang tính thời sự và trực tiếp liên quan đến mỗi thành viên. Do vậy, nhóm không chỉ quan tâm xem xét các vấn đề bên ngoài mà cả những vấn đề của chính mình. Một sự xem xét như vậy mang ý nghĩa đặc biệt. Đây không chỉ là nghiên cứu vấn đề một cách trí tuệ, mà ý thức sâu sắc về nó bằng cách sống với nó, đối mặt với nó trong đời sống của nhóm. Nếu cần phải xử lý những quan hệ con người ngay trong những quan hệ con người đang có, thì có thể nhấn mạnh rằng mọi hoạt động sư phạm dù ở môn học nào cũng đều nằm trong những quan hệ tâm lý. Nếu như quan hệ cha mẹ - con cái là mô hình mở đầu đưa trẻ em vào văn hoá thì quan hệ thầy trò là quan hệ tiếp nối, phát triển trong một thời kỳ dài, và đến lượt nó nổi bật lên như bước mở đầu cơ bản vào cuộc sống. Cũng như vậy đối với cuộc sống của nhóm học đường, thái độ ứng xử của học sinh với nhau, quan hệ tập thể với sự hiểu biết thông qua quan hệ với thầy giáo là những kinh nghiệm thiết yếu đối với sự phát triển của cuộc sống con người và xã hội. Chúng ta không nên cho rằng cuộc sống tâm lý xã hội của các nhóm học đường phải đi kèm với việc học và lĩnh hội kiến thức, càng không phải giản đơn là một cơ hội để học một số tiêu chuẩn ứng xử nào đó, mà phải xem đó là một lối vào đời, một hoạt động mà qua đó trẻ em và người lớn phải khám phá và xây dựng cách ứng xử của mình để bước vào thế giới mai đây. Việc tham khảo giản đơn những mẫu hình có sẵn, cũng như việc bắt buộc phải theo những mẫu hình ấy không thể giải đáp được những vấn đề đặt ra trong một thế giới đầy biến động, không chỉ về phương diện kinh tế, khoa học, công nghệ, và cả về văn hoá.

Mỗi quan tâm đến những hiện tượng của nhóm, có thể dựa trên một sự nghiên cứu khá hệ thống về những hiện tượng đó, nói chung, tương ứng với bước mở đầu của một quan điểm tâm lý xã hội học. Việc mong muốn đưa vào thực tiễn giáo dục sự phân tích thực tế, việc ý thức được động lực phát triển tích cực của học sinh khiến chúng ta nghĩ đến những đóng góp của phân tâm học. Mặt khác, ngay trong "trào lưu tâm lý xã hội học" cũng có nhiều khuynh hướng. Khuynh hướng "không hướng dẫn" của C. Rogers đã đưa đến một số thành tựu, nhưng một mình nó không thể tạo ra cả một trào lưu tâm lý xã hội học⁽¹⁾.

Giáo dục học thể chế — Những năm gần đây, dưới cái tên: "Giáo dục học thể chế", một số thành tựu giáo dục đã được tập hợp lại để tự phân biệt. Dù người ta có quan tâm thế nào đi nữa đến những thành tựu ấy thì cái tên "giáo dục học thể chế" cũng gây nhiều lần lộn. Nếu giáo dục học thể chế chỉ đơn giản là thực tiễn giáo dục phải coi trọng các thể chế, tất nhiên không thể phủ nhận điều này, thì chúng tôi đã lưu ý ở trên. Có lẽ một số người theo "trào lưu tâm lý xã hội học" đã có xu hướng quên điều đó. Nhưng không hề vì thế mà đặt vấn đề: quan điểm tâm lý xã hội học muốn loại trừ các quan điểm khác, ngược lại những quan điểm này phải bổ sung cho nó. Mặt khác cũng sẽ là một sai lầm nghiêm trọng nếu nghĩ rằng mục tiêu của giáo dục học thể chế là trở thành một thứ giáo dục học do những thể chế (hiện hành). Ngược lại, những người ủng hộ nó công kích kịch liệt các thể chế này, và trong khả năng của mình, họ tìm cách giải phóng học sinh khỏi sức nặng của thể chế. Theo quan điểm của chúng tôi, có thể giải thích giáo dục thể chế là một cuộc tìm tòi chủ yếu nhằm phát triển "khả năng thể chế hoá" của lớp học, đồng thời làm rõ sự vận hành của nó. Cụm từ này nhấn mạnh mối liên hệ giữa nghĩa của nó với thể chế. Nhưng cụm từ này cũng chứa nguy cơ lớn là nó có thể là bình phong che đậy hay một thủ đoạn khi người ta chẳng hề thực sự giải quyết bất cứ một vấn đề văn hoá, thể chế hay kinh tế - xã hội nào⁽²⁾.

(1). Chúng tôi đã xem xét và phê phán các quan điểm "không chỉ đạo" ở chương II, phần nói về các phương pháp lạc quan.

(2). Về vấn đề này, tham khảo: G. Lapassade, *Groupes, organisations et institutions*, Paris, Gauthier-Villards, 1967; M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villards, 1966; A. Vasquez và F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967; R. Lourau, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, Nxb. Epi, 1971.

Trong cốt lõi vấn đề, chắc chắn rằng khó khăn không nằm ở tâm tâm lý xã hội học cũng như tâm tâm lý học, và cũng chẳng nằm ở thứ "chủ nghĩa giáo dục học" hẹp hòi. Giáo dục học chỉ có ý nghĩa đầy đủ khi ta cho nó tất cả tâm vóc xã hội và văn hoá của nó. Kết luận tổng quát sẽ là những vấn đề giáo dục học không thể đóng khung trong khuôn khổ chật hẹp của giáo dục học mà trái lại phải bao quát toàn bộ các môn khoa học nhân văn ⁽¹⁾.

Những khó khăn và phức tạp. — Chúng tôi đã dùng thuật ngữ "trào lưu tâm lý xã hội học" để chỉ một khuynh hướng giáo dục học hiện đại. Một đặc trưng của trào lưu này là ở chỗ nó được các nhà tâm lý xã hội học đưa vào từ khởi thủy; ở tầm quan trọng của các hiện tượng nhóm trong giáo dục, của những kinh nghiệm "sống" và của các mối quan hệ. Thuật ngữ này cũng có thể dẫn tới những nhầm lẫn, khoa học tâm lý xã hội là một môn có mục tiêu khoa học, có thể sử dụng trong giáo dục. Các nhà sư phạm dùng nó không nhất thiết phải tham gia trào lưu gọi là "tâm lý học xã hội" ⁽²⁾.

Trào lưu này, mặt khác, cũng không khẳng định sự thống nhất như danh từ gợi ra. Có những khác biệt căn bản giữa khuynh hướng "không hướng dẫn" muốn tuyệt đối hoá chủ nghĩa lạc quan trong giáo dục, và những quan điểm phân tâm học rất xa lạ với cái chúng tôi gọi là "chủ nghĩa thoát tục" của Roger. Cũng có những khác biệt lớn giữa những người muốn biến mọi hoàn cảnh sư phạm thành nhóm tiến hoá với những người muốn duy trì tính cá biệt của nhóm. Trong trường hợp sau, không được nhầm lẫn giữa cái mà người ta muốn hành động khác biệt trong quan hệ con người (động lực của nhóm, tâm lý trị liệu theo nhóm...) và những tình huống trong đó đương sự phải lĩnh hội những hiểu biết và kỹ năng thành thạo. Tất nhiên điều này không có nghĩa là quan hệ giữa con người không đóng vai trò gì hay không được hình thành trong quá trình tiếp thu kiến thức — hoàn toàn ngược lại. Điều đó có nghĩa là hai tình huống và hai cách làm không thể lẫn lộn với nhau và đòi hỏi phải có những phương pháp riêng.

(1). Về vấn đề này, xem chương I, mục VII - "Bổ sung".

(2). Tâm lý học xã hội của giáo dục phần lớn độc lập và khác với những gì chúng tôi gọi là trào lưu tâm lý xã hội học trong giáo dục. Tham khảo: A. Morrison và D. McIntyre, *Psychologie sociale de l'enseignement*, 2 tập, Dunod, 1976.

Tình hình cũng phức tạp như thế trong giáo dục học thể chế: quan điểm ít nhiều theo phân tâm học của F. Oury và A. Vasquez, cho rằng các thể chế của lớp học có thể và phải giữ vai trò cơ cấu và tích cực không thể lẫn lộn với khuynh hướng của M. Lobrot, ác cảm với phân tâm học và coi "nguyên tắc thích thú là cái bảo đảm quyết định cho sự linh hoạt đích thực".

Một khó khăn khác là ở cách vận dụng phân tâm học một cách lẫn lộn. Một số nhà sư phạm đương đại nghĩ rằng họ dựa vững vào phân tâm học khi trích dẫn W. Reich, H. Marcuse hay A. S. Neill, đây lại là những luận điểm rất xa lạ với Freud. Trong nhiều trường hợp khác, phân tâm học được xem xét rất hời hợt. Sau khi đã tán tụng nó cho phải phép, người ta xếp nó vào loại những học thuyết cổ, đã bị "trấn áp", đã bị vượt qua, và người ta thiên về dựa vào những quan điểm "vì là mới nên tất yếu phải đúng!"⁽¹⁾

Cùng với những lộn xộn trên bình diện lý thuyết ấy, còn có những thể nghiệm thực tế chẳng ăn khớp chút nào với những nguyên tắc đã được nêu ra. Điều này càng khó để có thể đưa ra một nhận xét về giá trị thực hành của những nguyên tắc. Trong thực tiễn giáo dục, có những đệ tử của thuyết không hướng dẫn và tự quản đôi khi lại duy trì một sự lệ thuộc lớn của học sinh, sinh viên, trong lúc đó một số đệ tử khác của thuyết uy quyền cứng rắn thì lại để cho học sinh một phạm vi tự do hành động nào đấy.

III. — Xã hội học và giáo dục học

Một số nhà xã hội học và Durkheim bảo vệ quan điểm: giáo dục trước hết là một nỗ lực chuẩn bị cho thế hệ trẻ bước vào cuộc sống xã hội. Tuy nhiên, trên thực tế, ở vào một thời điểm lịch sử nào đấy của xã hội, hình như con người bị những trào lưu xã hội cực mạnh đẩy về phía trước trong lĩnh vực giáo dục.

(1). Tham khảo: J.-P. Bigeault và G. Terrier, *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, P. U. F., 1978; M. Cifoli và J. Moll, *Pédagogie et Psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985.

Trong một số nền văn minh, việc phát triển khả năng của con người thông qua văn hóa được coi không chỉ như một phương tiện mà còn như một mục đích không thể xem thường. Như vậy, có một sự chuyển dịch vị thế của giáo dục, có ảnh hưởng đến phương pháp, đến chương trình, và đến các thể chế nhà trường.

Như vậy là có một loạt vấn đề được đặt ra, nếu đây không phải là những vấn đề về phương pháp thì cũng có liên quan mật thiết đến phương pháp.

Chính vì vậy mà trong thời hiện đại, người ta yêu cầu một vốn văn hoá chung rất rộng, càng rộng càng tốt, đối với tuyệt đại đa số. Một quan điểm như thế tự nó đã có sức thuyết phục, nhưng cần nói thêm rằng các chế độ dân chủ cần có những công dân biết suy nghĩ, vừa có khả năng xem xét các mục đích chung của nhà nước, vừa biết sử dụng phương tiện nào để đạt được chúng. Tuy nhiên, mặt khác, những đòi hỏi ngày càng lớn của nền văn minh kỹ thuật khiến cho một số người nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục kỹ thuật. Mâu thuẫn có lẽ chỉ là bề ngoài, nhưng dấu sao cũng là một cái bề ngoài cần gạt bỏ, cần vượt qua ⁽¹⁾.

Mâu thuẫn mà chúng tôi vừa nói tới chỉ là một ví dụ trong nhiều sự đối lập mà giáo dục hiện nay đang phải đương đầu. Nếu người ta nhấn mạnh đến giá trị của lao động như là một nhân tố biểu hiện của con người, thì cũng phải thừa nhận rằng con người cũng là một lực lượng tiêu thụ cần biết tận dụng những của cải vật chất và những thủ giải trí có thể có. Như vậy, mục đích thứ hai đặt ra cho giáo dục là phải đào tạo "con người tiêu thụ" cũng như "con người sản xuất". Nhưng chúng ta có thể vứt bỏ toàn bộ sự phân biệt nêu trên vì nó không phải là chủ yếu thậm chí chỉ

(1). Xem: Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation* Paris, Payot, 1962

đóng vai trò lừa phỉnh, còn con người không phải chỉ là người sản xuất, càng không phải chỉ là người tiêu thụ, mà chỉ có thể thể hiện đúng tầm vóc của mình trong "những quan hệ tích cực giữa con người với nhau trong xã hội" (Illich). Giáo dục phải nhằm tạo điều kiện cho những quan hệ tích cực giữa các thế hệ, quan hệ để chia sẻ kinh nghiệm sáng tạo xã hội, chứ không phải là tái lập một trật tự xã hội đã có. Giáo dục phải xã hội hoá đứa trẻ. Nói như thế chưa thật cụ thể, vì phải nói rõ xã hội hoá kiểu gì và cho một xã hội như thế nào - kể cả một xã hội đang trên đường xây dựng. Dĩ nhiên, những vấn đề đó không xa lạ với các phương pháp sư phạm vì các phương pháp sư phạm khác nhau không đưa đến những hiệu quả giáo dục như nhau.

Tuy nhiên, những nhận xét trên về xã hội hoá giáo dục sẽ trở thành vô nghĩa nếu ta không tính đến những yếu tố kinh tế và xã hội có ý nghĩa rất quyết định đối với các hoạt động giáo dục. Giáo dục chẳng những có thể xem như một sự xã hội hoá mà bản thân nó đã là một thực tế xã hội học chịu ảnh hưởng của nhiều quyết định luận xã hội. Mọi thứ giáo dục học (và mọi "phương pháp" sư phạm) đều thể hiện, trong một chừng mực nào đó và theo cách của nó, một cấu trúc xã hội, kinh tế, văn hoá nào đó. Một nhận định như thế không nhất thiết dẫn đến định mệnh luận, trái lại nó cho phép lưu ý đến những thực tế có ý nghĩa quyết định nhất và hành động đúng với mức độ của chúng.

Bởi vậy, nhà sư phạm không thể không quan tâm đến nhiều công trình về kinh tế xã hội của giáo dục trong thời gian gần đây (dù chúng chưa đi tới những kết quả nhất trí).

Kinh tế giáo dục xem giáo dục là một sự đầu tư có tác động đối với kinh tế và nhằm xác định cụ thể bản chất của những hiệu quả ấy. Ngược lại, kinh tế giáo dục cũng làm rõ những bất buộc về kinh tế đang đè nặng trên sự phát triển và vận hành của các hệ thống giáo dục, nói tổng quát hơn là những ảnh hưởng về cơ cấu của kinh tế đối với giáo dục.

Nói một cách khái quát, xã hội học giáo dục nghiên cứu những thể chế và quan hệ xã hội trong mối tương quan của chúng đối với giáo dục. Cần lưu ý rằng chúng tôi vừa trình bày riêng rẽ kinh tế giáo dục và xã hội hoá giáo dục, nhưng trong thực tế thì không thể phân biệt chúng với nhau. Đúng hơn cả phải dùng cụm từ "kinh tế - xã hội giáo dục".

Trong số các công trình của Pháp những năm gần đây trong lĩnh vực này, phải kể đến những nghiên cứu của R. Boudon về bất bình đẳng số phận, của Bourdieu và Passeron về nguồn gốc và chức năng của hệ thống giáo dục, của C. Baudelot và R. Establiet về vai trò của nhà trường trong xã hội tư bản.

Hai tác giả sau cố gắng chỉ rõ rằng nhà trường phục vụ cho việc phân chia lao động trong xã hội bằng sự tồn tại của hai hệ thống nhà trường do có sự đối lập giữa giai cấp bị trị và giai cấp thống trị: hệ thống trường tiểu học - dạy nghề dành cho con em các giai cấp bị trị và một hệ thống trung học cao đẳng dành cho tầng lớp thượng lưu.

Những luận điểm của Bourdieu và Passeron có thể được xác định đơn giản như sau: hệ thống giáo dục rập khuôn theo xã hội có đẳng cấp, và vì nó do một giai cấp đặc quyền, nắm giữ văn hoá xây dựng nên mục tiêu của nó là duy trì đặc quyền nắm giữ văn hoá (và chính quyền) của giai cấp này.

Theo R. Boudon, cơ chế chủ yếu, nguồn phát sinh của những bất bình đẳng trong giáo dục là kết quả của việc kết hợp giữa sự phân tầng trong xã hội và sự phân tầng trong hệ thống giáo dục, dựa vào tuổi tác, trình độ học vấn của học sinh và theo những tiêu chuẩn nhất định. Mặt khác, tác giả muốn chỉ ra rằng: nếu các gia đình thuộc giai cấp dưới tỏ ra ít tham vọng về giáo dục thì họ đã hành động trái với lợi ích của họ, chứ không phải trái với ý thích của họ ⁽¹⁾.

IV. — Xã hội hóa và phương pháp mới

Trong "Sách giáo khoa xã hội học" A. Cuvillier nhấn mạnh khía cạnh xã hội hoá của mọi nền giáo dục. "Cá nhân không chỉ là con người chung chung. Chuyển từ cá nhân này thành cá nhân khác chỉ có

(1). Về vấn đề này, tham khảo: A. Page, *L'économie de l'éducation*, P. U. F., 1971; C. Baudelot và R. Establiet, *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971; P. Bourdieu và J.-C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Nxb. Minuit, 1954; R. Boudon, *L'inégalité des chances*, A. Colin, 1973; M. Cherkaoui, *Sociologie de l'éducation*, P. U. F., "Que sais-je?", 1986.

thể thực hiện được bằng một nỗ lực nhọc nhằn, bằng một sự vượt mình mà công cụ không thể thiếu là cuộc sống xã hội". Trong điều kiện ấy, "đức tính đầu tiên mà giáo dục phải trau dồi cho trẻ là tinh thần kỷ luật". Sự cần thiết này thông thường ngày càng phát triển bởi vì, viện dẫn Fouillée, M. Cuvillier viết: "... đây là một qui luật lịch sử, tầm quan trọng của những nhân tố xã hội ngày càng lớn hơn so với các nhân tố tự nhiên", và "qui luật này được chứng minh trong quá trình phát triển của luân lý".

M. Cuvillier công kích dữ dội các phương pháp mới. Theo ông, các phương pháp này phản ánh "tình trạng hỗn loạn về kiến thức và đạo lý của thời đại chúng ta" và "chúng cũng gây tai hại không kém diện ảnh đối với ý chí, tính hăng hái và sự sáng tạo cá nhân". Khi phủ nhận thuyết nhị nguyên về tinh thần (A. Cuvillier viện dẫn – M.A. Bloch, *Triết học của giáo dục học mới*) và tập trung chú ý vào hứng thú luôn thay đổi của đứa trẻ, các phương pháp của giáo dục mới đã biến nó thành "một con người thiếu kiên định và không thể tập trung tư tưởng".

Chúng tôi không xem xét ở đây những ý kiến của M. Cuvillier về thời đại của ông, quan niệm truyền thống của ông về một nền giáo dục tốt. Chúng tôi cũng không xem xét cách nhìn của ông về những quan hệ con người với xã hội, sự tiến hoá chung của xã hội mà ông phát hiện và dự báo. Nhưng chúng tôi lưu ý rằng ông đã chỉ trích một số hình thức quá đáng — thậm chí buồn cười — của phương pháp mới, chứ không phải chính các phương pháp ấy ⁽¹⁾.

(1). Gần đây, các tác giả như Despins và Bartholy trở lại và phát triển những phê phán gần với quan điểm của Cuvillier.

Cũng vì vậy mà M. A. Bloch — dù bác bỏ thuyết nhị nguyên — vẫn nhấn mạnh đến "những giới hạn khi đặt lòng tin vào trẻ". "Phong trào giáo dục mới, được hiểu đúng và loại bỏ các hành động ép buộc, mà nó có thể đưa ra, không hề bao hàm việc kết án các hành động mang tính mệnh lệnh và bắt buộc mà chỉ thừa nhận một cách đúng đắn những giới hạn chặt chẽ của những hành động ấy. Đặt biệt phong trào này nhấn mạnh cần phải cố gắng để sử dụng một cách xây dựng mọi khuynh hướng tích cực của trẻ.

Còn về sự thay đổi của các đề tài theo sở thích chẳng có quan hệ gì với nhau mà chỉ làm nghiêm trọng hơn sự lơ đãng của trẻ, thì một trong những mối quan tâm nổi bật của phương pháp tích cực là khơi dậy những động lực thực và ổn định ở trẻ để tập trung và rèn luyện sức chú ý của trẻ em.

Có thể nói rằng M. Cuvillier đã chỉ trích phương pháp mới như ông hình dung chứ không phải những phương pháp này trong những nguyên tắc cấu thành của nó. Tuy nhiên, chúng ta cũng có thể lưu ý một số điểm trong những lời phê phán ấy và đưa ra một số nhận xét khác.

Chúng tôi đã nói tới những nguy cơ của chủ nghĩa lạc quan và của thuyết "nhị đồng trung tâm luận" cực đoan. Rõ ràng là phương pháp mới, trong hình thức tích cực của nó, không đi đến thái quá như vậy. Nhưng chúng tôi thấy rằng quan điểm của nó hình như vẫn còn tự tin một cách ngây thơ. Khi đọc sách của các môn đồ của trường phái tích cực hay khi nghe họ, ta thường có cảm tưởng là khi giải phóng tính tự phát của trẻ, kêu gọi hứng thú của chúng, hay tin vào động lực tự nhiên của các nhóm trẻ, thì đã có một cuộc cách mạng thực sự, có thể giải quyết mọi vấn đề. Chúng tôi không hề phủ nhận những ưu điểm của phương pháp tích cực, nhưng vấn đề không đơn giản như thế. Không phải một phương pháp cũ hay và tích cực là dễ dàng.

Thông qua trò chơi, sở thích tự nhiên của trẻ, hay những dự án mà trẻ em tự mình thực hiện, người ta chú ý tổ chức công tác giáo dục một cách chặt chẽ chứ không hề làm phân tán nó. Nhưng điều đó không có nghĩa là những triển vọng mà trẻ đạt tới cần phải phù hợp nhất với việc đào tạo một trí tuệ thực sự khoa học. Nói chính xác hơn, điều này sẽ không xảy ra với mọi trẻ em. Xét trên một quan điểm nào đó thì trật tự khoa học không phải là trật tự tự nhiên. Trật tự khoa học đòi hỏi một chủ nghĩa duy lý tích

cực phải thay thế cho chủ nghĩa kinh nghiệm hạn hẹp và chủ nghĩa hiện thực ấu trĩ. Chúng tôi không muốn nói rằng một phương pháp tốt là phương pháp áp đặt trật tự khoa học theo cách mà trật tự này luôn xa lạ với bộ óc bị áp đặt. Điều quan trọng là chính nhà giáo dục phải cảm thấy cần kích thích những chuyển dịch trong các sở thích, nếu không thì có nguy cơ, trong một số trường hợp, ông ta sẽ đào tạo những đứa trẻ lớn chứ không phải những con người trưởng thành.

Một khó khăn lớn của phương pháp mới là trẻ em trong nhà trường theo chế độ giáo dục mới vẫn chịu mọi ảnh hưởng của xã hội. Điều này thường huỷ hoại các kết quả đạt được trong nhà trường. Đây là một vấn đề mới đặt ra cho chúng ta.

Người ta có thể tự hỏi: phải chăng sự chuyển tiếp từ nhà trường mới đến cuộc đời không nên gây ra những nỗi thất vọng có thể nghiêm trọng? Phương pháp mới chuẩn bị cho học sinh vào một cuộc sống như người ta mong muốn hay như nó hiện tồn? Một quan điểm như thế chắc chắn không đáng khích lệ, nhưng không nên vì thế mà xem thường nó.

Nói chung, khi thừa nhận giá trị của thái độ tích cực trong học tập, người ta có thể tự hỏi liệu việc huy động sáng kiến liên tục có gây nguy hại cho một số cá tính nào đấy không? Chắc chắn sẽ là sai lầm khi nghĩ rằng mọi trẻ em đều đầy áp sáng kiến một cách tự nhiên. Nhiều khi ta gặp những trường hợp ức chế thực sự trong hoạt động. Trong những trường hợp đó, việc kêu gọi những hành động của cá nhân, nếu quá nhấn mạnh, có thể làm cho trẻ lo lắng và càng thêm bị ức chế. Khi đó nhà giáo dục cần có một sự nhạy cảm tâm lý tinh tế để nhận ra và có cách xử lý phù hợp.

Nói chung, người ta thừa nhận rằng, nhà trường theo phương pháp mới đòi hỏi một đội ngũ giáo viên đông đảo và có trình độ chuyên môn cao. Một cuộc cải cách tổng thể theo tinh thần chủ nghĩa tích cực đòi hỏi trước hết phải tăng số lượng giáo viên, phải bảo đảm cho các giáo viên một vị thế xứng đáng để nhà nước có thể tin tưởng vào trình độ giảng dạy cao của họ (Hubert). Chúng tôi cho rằng chủ yếu là phải có những đổi mới sâu sắc trong việc đào tạo những nhà giáo dục. Điều này đã được trào lưu "tâm lý xã hội học giáo dục" khẳng định rõ.

Vấn đề trung tâm hiện nay là ở chỗ phương pháp mới (dù chúng đã ra đời từ cách đây 50 năm) vẫn chưa được phổ biến

rộng khắp (các nhà trường tích cực còn là những ngoại lệ) và ảnh hưởng của chúng cũng còn hạn chế. Cố nhiên thực tiễn trong các lớp học không còn như xưa, nhưng sẽ là ảo tưởng nếu ta nghĩ rằng các lớp học này đã tiến triển theo hướng của các phương pháp tích cực.

Chúng tôi không thể nghiên cứu vấn đề này trong khuôn khổ sách này. Tuy nhiên, chúng tôi muốn nhấn mạnh rằng cách đào tạo giáo viên — hay cả việc không đào tạo giáo viên nữa — cần phải đảm bảo được vai trò của mình để duy trì hiện trạng giáo dục.

Thời gian qua, đã xuất hiện nhiều phương pháp và kỹ thuật giáo dục đặc biệt (giảng dạy chương trình hoá, sử dụng phương tiện nghe nhìn, giáo dục học giả định). Đồng thời, có nhiều khuynh hướng có tầm khái quát rộng đã ra đời và phát triển (trào lưu tâm lý xã hội học, giáo dục học không hướng dẫn, giáo dục học thể chế, tự quản trong giáo dục). Tuy nhiên, chúng tôi thấy rằng trước mắt cách đặt vấn đề phương pháp giáo dục chưa được đổi mới sâu sắc⁽¹⁾. Những phương pháp đặc biệt và những kỹ thuật sư phạm không thâm nhập sâu vào thực tiễn giảng dạy. Về phần những cách tân mới nhất và có ý nghĩa nhất, tuy được xuất bản rất nhiều nhưng chúng vẫn còn là những gì đơn độc, ngoài lẽ hơn cả những phương pháp tích cực cũ.

Người ta cũng thấy trong những cách tân này những chủ đề lớn của phương pháp tích cực nhưng chúng lại đi đến triệt để về phương diện lý thuyết, và cực đoan về phương diện thực hành. Bởi thế chẳng có gì đáng ngạc nhiên nếu như có khoảng trống ngăn cách ngày càng lớn giữa giáo dục truyền thống và những thử nghiệm tự coi là mẫu mực. Những cố gắng để dung hoà giáo dục truyền thống và giáo dục mới quả không dễ dàng thành công.

Tuy nhiên, đúng là ngày nay giáo dục học truyền thống phần nào tỏ ra là thứ giáo dục đã mất tín nhiệm. Theo chúng tôi, phương pháp tích cực còn lâu mới đạt đến độ chín muồi của nó: nếu xem xét toàn cảnh vấn đề hiện nay, chúng ta sẽ thấy rằng phương pháp tích cực còn đang trên đường tìm tòi, tự hoàn chỉnh. Một nhiệm vụ quan trọng cần thực hiện là phải huy động nhiều đóng góp, làm rõ hơn nữa các vấn đề của tâm lý học trẻ em, phân tâm học và tâm lý xã hội học. Tuy nhiên, việc huy động ấy không

(1). Điều này không có nghĩa là điều kiện văn hoá và xã hội của giáo dục và đào tạo không thay đổi, mà đặt ra những vấn đề bên trong trường học.

nhằm mục đích xây dựng một phương pháp mẫu cho giáo viên áp dụng phải là do nỗ lực chung của nhiều cán bộ giảng dạy được cung cấp những phương tiện cần thiết để thực hiện nỗ lực một cách có hiệu quả.

V. — Sự tiến triển của các phương pháp

Nếu xem xét sự phát triển của các phương pháp từ sau thế chiến thứ hai, ta thấy các phương pháp tích cực được duy trì, các chủ đề đã được nêu ra trong phương pháp tích cực được phát triển triệt để, những ứng dụng của phương pháp mới (nhưng với hình thức có "yếu đi") đã thâm nhập vào giáo dục, các công nghệ giáo dục tương đối phát triển, và từ vài năm nay, một trào lưu trở lại với truyền thống đã xuất hiện.

Nếu những phương pháp tích cực, dưới hình thức mà chúng đã tồn tại giữa hai cuộc thế chiến, không được phát triển một cách đáng kể, thì nó cũng không hề bị mai một. Ví dụ, ở Pháp, phong trào Freinet vẫn tồn tại và có ảnh hưởng quan trọng. Những nguyên tắc thì không hề thay đổi, nhưng trong ứng dụng thực tiễn thì có thêm nhiều đóng góp. Nếu người ta bỏ qua những gì đang được áp dụng trong đại đa số lớp học — ở đó phương pháp truyền thống vẫn chiếm vị trí ưu thế — thì trong các hình thức giáo dục học khác nhau, các phương pháp tích cực còn xa mới trở thành phổ biến.

Từ năm 1960 - 1965 xuất hiện những quan điểm muốn tuyệt đối hoá những phương pháp tích cực: người ta muốn đưa vào các lớp học những cách làm việc của giáo dục học không hướng dẫn, - các tác phẩm về giáo dục học thể chế và giáo dục học tự quản được ấn hành rất nhiều. Nói chung, về nguyên tắc, cần giao cho trẻ và cả học sinh các lớp lớn ngày càng nhiều hoạt động, bởi vì chúng không những phải xây dựng lấy những hiểu biết của mình và tự quản lý lớp mà còn phải tự xác định những kiến thức gì

(1). Ở mục III chúng tôi đã xem xét những định hướng khác nhau của giáo dục học thể chế.

cần lĩnh hội, và tự xây dựng những thể chế của lớp ⁽¹⁾. Tuy nhiên, sách báo nhiều mà thành tựu thì chẳng bao nhiêu và không bền.

Trong số đông các trường học, phương pháp thuyết giảng vẫn là chính. Tuy nhiên, một số chủ đề của nhà trường mới vẫn được khai thác lại: vai trò quan trọng hàng đầu của giáo dục, lấy hứng thú của học sinh, kinh nghiệm sống của học sinh... làm điểm xuất phát, khơi dậy động lực của trẻ, phát triển những kết quả điều tra... Tuy nhiên, vì xa rời quan niệm thuyết giảng, dù là tương đối, những chủ đề này rất có thể trở thành vô nghĩa và kém hiệu quả. Nhất là nó không được những ý đồ trung tâm của các phương pháp mới tổ chức và tiếp thêm sức sống: tạo cho trẻ tư duy tích cực trong xây dựng và tiếp thu kiến thức. Lưu ý rằng sự xâm nhập ấy không chỉ yếu đi mà còn rất không đồng đều ở các bậc học và các môn học.

Cái mà người ta quen gọi là công nghệ giáo dục ⁽¹⁾ đã không phát triển mạnh như một số người mong muốn, với những thời kỳ ngưng trệ kéo theo những thời kỳ thất vọng. Bởi vậy, việc giảng dạy chương trình hoá lẽ ra phải đổi mới giáo dục, nhưng cũng bị bỏ rơi. Hiện nay nó lại xuất hiện trở lại và phát triển với việc dạy học được hỗ trợ bằng máy tính (E.A.O.). Việc dạy học có dùng máy tính nhằm cùng một lúc đạt hai mục đích: học với máy tính và học sử dụng máy tính. Cũng có thể dùng máy tính trong các phương pháp tích cực như trường hợp của "LOGO" ⁽²⁾. Các cách sử dụng máy tính khác nhau trong giáo dục không hoàn toàn được đồng tình mà ngược đã bị chỉ trích và gây ra nhiều cuộc tranh luận.

Từ vài năm nay, sự phát triển chung của giáo dục, các phương pháp tích cực, và bộ môn giáo dục học là đề tài của nhiều cuốn sách phê bình có tính chất luận chiến. Nếu những lời chỉ trích ấy nhiều khi rất cụ thể, chi tiết khi đưa ra ví dụ và luận điểm thì kết luận của chúng có thể tóm tắt ngắn gọn như sau: học sinh học ngày càng ít. Từ đó cần khôi phục lại việc truyền và tiếp thu kiến thức. Nếu ta thừa nhận như thế, tất ta phải tự hỏi: vậy phải làm

(1). Tuy nhiên, thuật ngữ này không đúng lắm, vì công nghệ là nghiên cứu kỹ thuật. Rõ ràng là giảng dạy chương trình hoá là một kỹ thuật hay một phương pháp chứ không phải việc nghiên cứu chúng.

(2) Người ta thường gọi việc sử dụng máy tính vào mục đích sư phạm là "LOGO", tên của ngôn ngữ được sử dụng.

thế nào? Câu trả lời cho vấn đề đó lại quá ít so với những lời chỉ trích. Nhưng hình như các tác giả muốn chờ đợi ở việc nâng cao kiến thức của các nhà giáo (mà các nhà giáo thì đang bị "xuống cấp" dân) và ở sự trở lại với những phương pháp thuyết giảng truyền thống ⁽¹⁾.

Phần khái quát tóm tắt này cho thấy những điều chúng ta đòi hỏi trong phần mở đầu là rất cần thiết. Một mặt là những nghiên cứu nghiêm túc về hiệu quả của các phương pháp khác nhau, những khó khăn và những nguy cơ có thể xảy ra (trong mọi trường hợp), việc tìm kiếm cách khắc phục. Mặt khác phải tìm kiếm và xây dựng điều kiện tranh luận, trên cơ sở những nghiên cứu này, để dần dần đi tới một sự thoả thuận chung. Việc đào tạo các nhà sư phạm có khả năng áp dụng những phương pháp khác nhau, theo chúng tôi, cũng giữ vai trò quan trọng.

Lưu ý rằng trường học của J. Dewey, chỉ là một trường học thực nghiệm, ở đó ông đánh giá hiệu quả của những phương pháp tích cực khác nhau.

VI. — Nhà giáo dục và các phương pháp

Một số tác giả nhấn mạnh tầm quan trọng của nhà sư phạm hơn là tầm quan trọng của các phương pháp. Theo họ, một nhà sư phạm tốt sẽ đạt nhiều kết quả tốt dù ông dùng phương pháp gì đi nữa, ngược lại, một nhà sư phạm tồi sẽ không thể nào đạt được một kết quả tốt ngay cả khi dùng phương pháp tốt ⁽²⁾.

Trên thực tế, chất lượng của nhà sư phạm cũng quan trọng như việc lựa chọn một phương pháp để áp dụng. Tuy nhiên, giữa nhà sư phạm và phương pháp có một tương tác. Chúng tôi không muốn nói

(1), Xem: Despins và Bartholy, *Le poisson rouge dans le Perrier*, 10/18, Union générale d'Éditions, Paris, 1987.

(2), Phương pháp giáo dục truyền thống cũng như phương pháp tích cực đều đạt được những thành công sư phạm không thể tranh cãi.

rằng mỗi nhà sư phạm đều phải có phương pháp riêng của mình, hoàn toàn cá nhân và độc đáo, nhưng khi đã nắm được nguyên tắc chung của một phương pháp rồi, thì mỗi nhà sư phạm phải tìm ra một cách vận dụng phù hợp nhất với khí chất và cá tính của mình. Từ đó có thể kết luận rằng: trong thực tiễn, mọi nhà sư phạm đều phải thực nghiệm (trong khuôn khổ những hướng dẫn chung) những phương pháp khác nhau để tìm ra công thức giúp ông ta thể hiện tốt nhất thiên hướng sư phạm của mình.

Vậy là, về mặt thực tiễn, sau khi đã chỉ ra khiếm khuyết của các phương pháp truyền thống, nhấn mạnh những điểm mạnh của phương pháp mới cùng với những khó khăn không thể xem thường, chúng ta phải khuyến cáo các nhà giáo dục tự mình thí nghiệm các dạng khác nhau của các phương pháp này để rút ra phương pháp tốt nhất cho mình, theo định hướng của một nền giáo dục tích cực, với tất cả sự thận trọng cần thiết, chúng tôi có thể lấy đó làm kết luận cho quyển sách nhỏ này. Những thí nghiệm thận trọng và nghiêm túc về các phương pháp khác nhau phải giúp cho nhà giáo dục, từ những dữ kiện cụ thể, suy nghĩ, một mặt về tính và chiều hướng giáo dục của bản thân, mặt khác về khuynh hướng hoạt động giáo dục của mình trong xã hội hiện đại⁽¹⁾. Về điểm này, ta đã thấy việc xã hội hoá không phải là không có vấn đề. Mọi nền giáo dục xã hội đều có "bị kịch" của nó, vì rằng: "Giáo dục phải có tính xã hội mới có tính trí tuệ và phải vượt qua tính xã hội để đạt tới tính trí tuệ" (Hubert). Chúng tôi không nghĩ rằng có thể kết luận bằng cách chỉ ra một phương pháp tốt, mà sau khi vạch ra hướng đi hiện nay của những cố gắng cải tiến các phương pháp và những khó khăn có thể vấp phải, cần phải kêu gọi các nhà giáo dục tự mình tiến hành những thí nghiệm xây dựng theo chiều hướng ấy.

(1). Một số người muốn lên án nhà trường. Các tác phẩm của I. Illich là một điển hình. Tuy nhiên, các tác phẩm này chủ yếu đưa ra những quan điểm phê phán xã hội và văn hoá hiện đại nói chung hơn là xem xét các vấn đề sư phạm theo nghĩa mà chúng tôi sử dụng trong cuốn sách này.

Nếu "phương pháp" của nhà giáo dục là tìm tòi, suy nghĩ từ những thể nghiệm cụ thể theo một định hướng nào đấy, thì trên bình diện chung, có thể dẫn đến một số kết luận. Kết luận đầu tiên là không nên tự xác định một trạng thái nào đó của các phương pháp nào đó mà phải nghĩ rằng "tâm lý đứa trẻ chưa định hình hoàn toàn và nhà trường mới đang ở giai đoạn khám phá đầu tiên" (Piaget). Vậy điều quan trọng là phải tạo điều kiện dễ dàng và hỗ trợ những nỗ lực kết hợp của tâm lý học trẻ em, tâm lý học sư phạm, tâm lý xã hội học giáo dục, và giáo dục học. Mặt khác, trong phạm vi mà phương pháp mới đòi hỏi một nhân sự đặc biệt có tay nghề cao, phải thay đổi sâu sắc cách tuyển dụng, và đào tạo giáo viên ⁽¹⁾. Giáo viên phải tự bồi dưỡng để giảng dạy, làm thí nghiệm, cùng nhau nghiên cứu các thí nghiệm này. "Tóm lại, giáo sinh phải: a) Sống và làm việc độc lập hay theo nhóm và tự quản; b) Học cho mình; c) Học cách giảng dạy; d) Quan sát... e) Đánh giá...; f) Tham gia vào những công việc cá nhân theo qui định, những công việc cá nhân tự do, những hoạt động xã hội tự do của trẻ trong các trường thực nghiệm và trường mẫu" (Ferrière, *Trường học theo khả năng của học sinh và thầy giáo*)⁽²⁾.

Nếu cần phải cải tiến phương pháp thì chúng ta cần nhớ rằng một phương pháp tốt không thể tiến hành trong những điều kiện khó khăn và với một đội ngũ giáo viên không được chuẩn bị đầy đủ. Chúng tôi nghĩ rằng trước tiên cần thay đổi cách đào tạo giáo

(1). R. Cousinet, *La formation de l'éducateur*, P.U.F., 1952.

(2). Nếu như giáo viên có cơ hội áp dụng những phương pháp khác nhau thì chắc chắn đã có các điều kiện tranh luận thực tế hơn.

viện phổ thông và đại học. Chỉ bằng cách ấy phong trào giáo dục hiện đại mới có thể thể hiện đầy đủ sức sống của nó.

Cuối những trang sách nhỏ này, độc giả sẽ nhận ra rằng các phương pháp sư phạm đều xoay quanh các vấn đề thuộc quyền lực: quyền lực của kiến thức, quyền lực của các thể chế, quyền lực của giáo viên, quyền lực của nhóm. Vì muốn đơn giản hoá, trên đây, chúng tôi đã không dùng khái niệm quyền lực với ý nghĩa chặt chẽ nhất của nó, nhưng điều đó không hề thay đổi bản chất của vấn đề. Mặt khác, độc giả cũng sẽ nhận thấy vấn đề được đặt ra gay gắt như thế nào trong thời hiện đại.

Tuy nhiên, chúng tôi không xây dựng cuốn sách này xung quanh chủ đề này. Một mặt chúng tôi muốn tự nó nổi bật lên. Mặt khác, chúng tôi cũng không thể đi vào những phức tạp, những ngoắt ngoáy, những mâu thuẫn của những bài viết xung quanh vấn đề này, trong đó có viện dẫn phân tâm học, chính trị và xã hội học.

Trước những phức tạp như thế về lý thuyết cũng như về học thuyết, những khuynh hướng đối lập có thể được trình bày sơ lược như sau: một bên là những người trao cho quyền lực một giá trị chức năng ít nhiều cần thiết (quyền lực này có thể được hình thành và biến thiên theo nhiều cách khác nhau); một bên là những người cho rằng quyền lực chỉ để trấn áp (dưới nhiều hình thức) và họ kêu gọi phải tự giải thoát khỏi nó (một cách tương đối triệt để). Ví dụ: một bên là G. Snyders đặt vấn đề: thầy giáo và học sinh không thể bình đẳng với nhau... Giáo viên phải dẫn dắt học sinh đến những khái niệm, đến những hình thức hành động, đến những thái độ ứng xử mà tự các em không thể tìm ra. Còn một bên khác thì, theo lô gích của các nguyên tắc về hứng thú, về tính bản thiện, về sự hài hoà định trước và tự sáng tạo (J. P. Bigeault và G. Terrier), người ta đi tới cực điểm của những lập trường phản giáo dục.

Nếu như việc triệt để hoá những chủ đề trên có thể xem là đặc biệt gắn liền với thời hiện đại như sự thể hiện của những khuynh hướng và mâu thuẫn trong nền văn hoá phương Tây hiện đại, thì sự đối lập lại chẳng mới mẻ gì. Để chỉ ra điều này, chỉ cần đặt bài viết của A. Cu villier (đã dẫn), cạnh những bài viết của một tác giả theo giáo dục học tự do và quan điểm "thầy giáo là bạn" ⁽¹⁾.

(1). J.-R. Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, F. Maspero, 1976.

Nói rằng sự đối lập không hề mới mẻ (dù có ngược lại rất xa về thời gian) không có nghĩa là dễ dàng giải quyết nó, và cũng không phải chỉ một mình nhà sư phạm có thể làm được việc ấy. Mà đây là cả một con đường để phát triển, đòi hỏi nhà sư phạm phải đối mặt với sự đối lập ấy thông qua việc tự mình thực nghiệm các phương pháp và tự mình phê phán những thực nghiệm ấy.

Người ta có thể nhận xét rằng chúng tôi không tập hợp và giới thiệu các phương pháp sư phạm theo những định hướng tư tưởng ít nhiều có ảnh hưởng đến chúng⁽¹⁾. Không phải chúng tôi thấy cách làm này không có lý, mà ngược lại, chúng tôi nghĩ rằng việc làm rõ các ảnh hưởng chính trị, xã hội tạo nền tảng cho những sự lựa chọn sư phạm cũng quan trọng như việc nghiên cứu bản chất của những phương pháp sư phạm. Nhưng mục đích của cuốn sách này là phân tích và nghiên cứu bản chất sư phạm đặc trưng của các phương pháp sư phạm chứ không phải là đặt các phương pháp ấy trong mối quan hệ với ý thức hệ và chính trị tự nó đã rất phức tạp. Khi thực hành một thứ giáo dục nào đó, theo cách nào đó, nhà sư phạm làm việc một cách nhân văn, xã hội, với một sức mạnh, một sự sáng suốt và một lòng tin. Trong tinh thần ấy, và để nghiên cứu một chủ đề có tầm quan trọng lớn trong thời đại chúng ta, người ta tự hỏi liệu việc áp dụng một số phương pháp sư phạm có ảnh hưởng gì đến việc dân chủ hoá quan hệ con người và dân chủ hoá xã hội.

Ở đây vấn đề đặt ra cũng không đơn giản. Cứ nghe như cuộc tranh luận, những luận điểm trái ngược nhau, nhà sư phạm đôi khi có cảm tưởng đang ở trong một ngõ cụt. Ví dụ, đối với

(1). Về các nền giáo dục xã hội chủ nghĩa, có thể tham khảo: Theo Dietrich, *La pédagogie socialiste*, Paris, Maspéro, 1973; G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, Paris, P. U. F., 1973.

một số người, những phương pháp tích cực sẽ mở con đường cần thiết (mặc dù chưa đầy đủ) đi tới một nền dân chủ thực sự, ở đó nó cho phép mọi người có những sáng kiến sáng tạo, thay thế cho một quyền lực bóp nghẹt những quan hệ hợp tác, đưa vào những hình thức hoạt động có tính cộng đồng mà ở đó mỗi người đều tìm thấy chỗ của mình. Trẻ em có thể được tiếp thu những thái độ dân chủ hơn ở trường học. Đối với một số người khác, phương pháp tích cực có nguy cơ làm tăng thêm những khác biệt trong các lớp học theo hướng mà tùy theo nguồn gốc xã hội của mình, trong thực tế học sinh không thể tỏ ra "tích cực" như nhau trong khuôn khổ của nền văn hoá thống trị, nền văn hoá "tư sản".

Chúng tôi không định xác định lập trường của mình trong cuộc tranh luận mà chúng tôi vừa lược thuật rất không đầy đủ ở trên, bởi vì quyển sách này nhằm làm cho mọi người biết đến và hiểu rõ hơn chính những phương pháp sư phạm. Trái lại, hiểu biết tốt hơn về các phương pháp là một sự cần thiết tiên quyết để có sự suy nghĩ rõ ràng hơn về ý nghĩa và hiệu quả nhân văn và xã hội của chúng. Một cách tổng quát hơn, chỉ có đặt những phương pháp sư phạm vào bối cảnh của nó bằng cách gắn chặt nghiên cứu với thực hành, bằng cách tiếp cận nhiều bộ môn, và phân tích những qui mô vô thức của các hiện tượng giáo dục và xã hội, chúng ta mới tìm ra những lời giải đáp ngày càng đúng hơn cho vấn đề trung tâm vừa nêu.

Trong phần mở đầu, chúng tôi đã nói rằng không thể xem xét những đặc điểm giáo dục của hệ thống xã hội và văn hoá trong tổng thể của nó. Cũng như vậy, trên đây, nhân nói về các phương tiện nghe nhìn, chúng tôi mới chỉ nêu ra vai trò của những phương tiện thông tin đại chúng.

Nhưng chúng tôi cũng không muốn kết thúc tác phẩm này mà không đề cập đến những vấn đề nảy sinh do việc sử dụng rộng rãi vô tuyến truyền hình và sự phát triển của cái mà người ta gọi một cách khá mơ hồ là thông tin đại chúng đa chiều.

Về vô tuyến truyền hình, đúng là một sự hiểu biết trung bình chỉ đem lại một thông tin nghèo nàn, do đó phải làm theo nhiều cách khác nhau. Nhưng mục đích của cuốn sách này không phải là nghiên cứu một vấn đề như thế và chúng tôi không thể làm điều đó ở đây.

Nếu ta lưu ý những chủ đề được phát triển trong 6 năm qua trên truyền hình (trung bình 3 giờ một ngày) và ngoài những chủ đề đó, ta phải tính đến cả những gì không được trình bày trong thời gian thì khó mà nghi rằng một hiện tượng như thế lại không có tác động đến đào tạo, giáo dục và văn hoá.

Những luận đề chủ yếu cho rằng các tác động này làm tăng trưởng và dân chủ hoá thông tin, sự hiểu biết và văn hoá. Một số tác giả cho rằng khó mà kết luận được về vấn đề này: các tác động sẽ phức tạp và thay đổi tuỳ theo bối cảnh và cá tính con người. Ngược lại, nhiều triết gia và nhà xã hội học lại cho rằng tác động sẽ là dùng thông tin thay thế cho sự hiểu biết, cái ảo cho cái thực, điều giả định cho cái thực.

Những quan niệm khác nhau đó được trình bày trong các sách sau đây:

Ảnh hưởng và giả định (J. Baudrillard, Galilée, 1982); *Thông tin đại chúng và xã hội* (F. Balle, Montchrétien, 1988); *Sự không tương của giao tiếp* (Ph. Breton, La Découverte, 1992); *Quyền lực của truyền hình* (J. Cazeuve, Gallimard); *Sự thất bại của tư duy* (A. Finkelkraut, Gallimard, 1987); *Cái ảo là gì?* (P. Lévy, La Découverte, 1995).

MỤC LỤC

Mở đầu	5
Chương I. Giáo dục học và tâm lý học	11
I. Các phương pháp “truyền thống”	12
II. Mở đầu của một quan điểm tâm lý học	17
III. Tâm lý trẻ em và thanh niên	24
IV. “Các phương pháp mới” và tâm lý học	33
V. Lý thuyết giảng dạy tâm lý học	37
VI. Quan hệ thầy - trò	44
VII. Bổ sung	48
Chương II. Các phương pháp sư phạm	54
I. Các phương pháp truyền thống	54
II. Giáo dục học phân tích các thành tích	59
III. Các phương pháp “lạc quan”	64
IV. Tổ chức nhà trường	68
V. Các phương pháp áp dụng với trẻ em	75
VI. Những phương pháp dựa trên đời sống xã hội của trẻ em	87
VII. Những công nghệ của giáo dục và giáo dục học tích cực	104
Kết luận	110
I. Tâm lý học và giáo dục học	110
II. Tâm lý học xã hội và giáo dục học	112
III. Xã hội học và giáo dục học	122
IV. Xã hội hoá và phương pháp mới	125
V. Sự tiến triển của các phương pháp	130
VI. Nhà giáo dục và các phương pháp	132
	139

NHÀ XUẤT BẢN THẾ GIỚI

46 Trần Hưng Đạo, Hà Nội

Tel: (84-4) 8253841

Fax: (84-4) 8269578

Các phương pháp sư phạm

GUY PALMADE

Chịu trách nhiệm xuất bản

MAI LÝ QUẢNG

Biên tập: Hoàng Mai Anh

Trình bày bìa: Ngô Xuân Khôi

Sửa bản in: Tố Tâm

Tiểu Khê

In 5000 bản, khổ 13x19cm, tại Xưởng in Nhà xuất bản Thế Giới.
Giấy chấp nhận đăng ký kế hoạch xuất bản số 163-1162/CXB
cấp ngày 19/12/1997. In xong và nộp lưu chiểu 1/1999.

Que sais-je? Tôi biết gì?

Bộ sách "Tôi biết gì?" (Que sais-je?) do Paul Angoulvent sáng lập năm 1941 - Nhà xuất bản Presses Universitaires de France - đến nay đã có khoảng 4000 cuốn, và đã được dịch ra hơn 40 thứ tiếng.

- Lần đầu tiên Nhà xuất bản Thế Giới dịch ra tiếng Việt.

- Sau một số cuốn có chủ đề thiết thực với nhu cầu đọc giả Việt Nam, chúng tôi sẽ lần lượt xuất bản:

- Văn minh Hoa kỳ
- Nền sư phạm đại học
- Tiểu thuyết Pháp thế kỷ XIX
- Địa chính Pháp